



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ESPECIAL**

**TAÍSA GRASIELA GOMES LIDUENHA GONÇALVES**

**ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS EM ASSENTAMENTOS PAULISTAS: EXPERIÊNCIAS DO  
PRONERA**

**SÃO CARLOS – SP  
2014**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ESPECIAL**

**TAÍSA GRASIELA GOMES LIDUENHA GONÇALVES**

**ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS EM ASSENTAMENTOS PAULISTAS: EXPERIÊNCIAS DO  
PRONERA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação Especial, sob a orientação da Profa. Dra. Katia Regina Moreno Caiado.

**SÃO CARLOS – SP  
2014**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

G635ad

Gonçalves, Taísa Grasiela Gomes Liduenha.

Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas : experiências do PRONERA / Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves. -- São Carlos : UFSCar, 2014.

199 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2014.

1. Educação especial. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Educação do campo. 4. Assentamentos rurais. 5. Brasil - Programa nacional de educação na reforma agrária. I. Título.

CDD: 371.9 (20<sup>a</sup>)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

---

**Folha de Aprovação**

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a defesa de tese de Doutora em Educação Especial da candidata Taísa Grasiela Gomes Liduêna Gonçalves, realizada em 17/11/2014:

---

Profa. Dra. Katia Regina Moreno Caiado  
UFSCar

---

Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos Bezerra  
UFSCar

---

Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos  
UFSCar

---

Profa. Dra. Sílvia Márcia Ferreira Meletti  
UEL

---

Profa. Dra. Márcia Aparecida Lima Vieira  
UNIMEP

Dedico este estudo aos trabalhadores que vivem no campo.

Aos meus pais, Ana e José Liduenha, por me ensinarem os preceitos da vida, valorizando a humildade, simplicidade e justiça.

Ao Ricardo Gonçalves por participar intensamente da minha vida e me apoiar na construção desta pesquisa.

## AGRADECIMENTOS

Aos assentados participantes da pesquisa, que me permitiram aproximar de suas vivências e compreender o contexto de luta pela terra. Muito obrigada pela acolhida e receptividade!

À minha orientadora, professora Dra. Katia Regina Moreno Caiado, pessoa admirável, que me ensinou novas maneiras de enxergar o mundo. A sua simplicidade enquanto proposta de vida e humildade no mundo acadêmico me encanta e me torna mais humana.

À professora Dra. Silvia Márcia Ferreira Meletti que me apresentou a pesquisa acadêmica de modo formidável, e sempre esteve presente em minha vida enquanto professora e amiga. Pessoa que tenho admiração e carinho.

À professora Dra. Márcia Aparecida Lima Vieira que me apresentou o projeto de EJA do PRONERA, sempre muito atenciosa e disposta para ajudar na pesquisa.

À Jeniffer Aparecida Martins Jafett pela receptividade e apoio significativo para a efetivação deste estudo.

À Katia Rodrigues de Oliveira Silva pela atenção à pesquisa e acolhida.

À professora Dra. Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi por me ensinar novos horizontes de pesquisa acadêmica.

À professora Dra. Maria Cristina dos Santos Bezerra que me recebeu com carinho em sua disciplina de Educação do Campo, onde tive uma aproximação com essa realidade.

À Professora Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos que gentilmente aceitou participar da banca de qualificação e de defesa.

Ao professor Dr. Luiz Bezerra Neto e a professora Dra. Edna Castro de Oliveira por se disporem a colaborar com o trabalho.

Às minhas companheiras Juliana Mantovani, Raquel Quiles e Michele de Sá que me acolheram com muito carinho nesta etapa da vida, a minha eterna gratidão.

Aos integrantes do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação-Educação Especial (NEPEDE'ES) por acompanharem minha pesquisa e suscitaram com sugestões pertinentes. Também, pelas amizades construídas.

Aos professores do Programa de Pós- Graduação em Educação Especial (PPGEEs) da UFSCar pelos aprendizados nas disciplinas.

À Eliane Rodrigues, secretária do PPGEEs, pela doçura e responsabilidade com que exerce o seu trabalho. Obrigada por tantas gentilezas!

Aos colegas do PPGEEs pela amizade que construímos ao longo dessa formação acadêmica.

Aos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (GEPEC) por me proporcionarem momentos de estudos e reflexões sobre a Educação do Campo.

Ao Ricardo Gonçalves, meu marido, sempre me apoiando, me acompanhando e me ajudando a tomar decisões na vida.

Aos meus pais, Ana e José Liduenha, por me ampararem nas viagens relacionadas a esta formação, com parada obrigatória no sítio Monte Alegre, rodeada de muito amor, carinho e entusiasmo.

Aos meus irmãos, Camila e Ricardo, por apoiarem minhas escolhas e estarem presentes em minha vida.

Ao Observatório da Educação/ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento da pesquisa, além disso, por possibilitar grandes oportunidades de encontro com o Grupo de Pesquisa do Observatório muito enriquecedoras para a minha vida acadêmica e pessoal.

## Das Utopias

Se as coisas são inatingíveis... ora!  
Não é motivo para não querê-las...  
Que tristes os caminhos, se não fora  
a presença distante das estrelas!

(Mario Quintana)



## RESUMO

Os conflitos sobre a distribuição das terras fazem parte da história de nosso país, com um contexto de desigualdade social e abandono de políticas públicas. É escassa a produção na área da educação especial que trate das pessoas com deficiência que vivem no campo, embora a legislação garanta esse direito e os dados oficiais apontem a existência desta população. Além disso, em nosso país o índice de analfabetismo é elevado. Ao associar a condição de deficiência a jovens e adultos que vivem no campo, a situação do analfabetismo é ainda mais alarmante. Historicamente, os movimentos sociais desempenharam ações relevantes em nosso país, dentre elas, a luta por políticas públicas para eliminar ou diminuir o analfabetismo para aqueles que não tiveram acesso e permanência em idade escolar. No campo, foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) que apresenta projeto de Educação de Jovens e Adultos (EJA) desenvolvido em parceria com instituições de ensino superior e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Recentemente, no estado de São Paulo, o PRONERA estabeleceu parceria com a Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), INCRA e a Organização de Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo (OMAUESP) para desenvolver o projeto de EJA. Deste modo, o objetivo geral deste estudo foi analisar a situação educacional da pessoa jovem e adulta com deficiência no campo. Os objetivos específicos foram: analisar as interfaces, Educação Especial, EJA e Educação do Campo, nos indicadores sociais, na legislação e na produção acadêmica; analisar a história da Educação Especial, EJA e Educação do Campo para compreender as dificuldades encontradas no processo de escolarização dos sujeitos com deficiência, analfabetos e que vivem em áreas rurais; analisar a história e estrutura do PRONERA, com destaque no projeto de EJA; analisar sob o enfoque da educação especial a organização escolar de um projeto de EJA do PRONERA desenvolvido em dois assentamentos paulistas. O estudo se baseou na pedagogia crítica e seus fundamentos. Os procedimentos metodológicos pautaram-se em: 1-) levantamento e análise dos indicadores sociais, sobretudo, o censo escolar, da produção acadêmica e da legislação; 2-) análise histórica da educação especial, EJA, Educação do Campo; 3-) análise documental do PRONERA e do projeto inicial e relatório do projeto de EJA realizado no estado de São Paulo; 4-) entrevistas com membros dos assentamentos e pessoas que participaram do projeto de EJA do PRONERA. Os resultados apontaram que apesar dos indicadores sociais e a legislação revelarem a interface, não há produção acadêmica sobre jovens e adultos com deficiência que vivem e estudam no campo. Uma vez que a história dessas três temáticas é marcada pela exclusão social, organizadas em políticas focalizadas, como o PRONERA, que pretendendo corrigir o processo de exclusão da população do campo, comete outro equívoco, de silenciar sobre as questões educacionais que envolvem os alunos com necessidades educacionais especiais. Deste modo, a EJA em assentamentos se desenvolve em condições precárias, por conseguinte, não oferece um atendimento educacional especializado para jovens e adultos deficientes, que estão chegando nesta modalidade de ensino em assentamentos. Espera-se que esse estudo possa subsidiar o debate sobre o direito a educação para todos os alunos e fomentar a produção do conhecimento sobre as concretas condições de vida das pessoas com deficiência que vivem no campo.

**Palavras-chave:** Educação Especial; Educação de Jovens e Adultos; Educação do Campo; Assentamento; PRONERA.

## ABSTRACT

The history of our country has shown conflicts over land distribution within a context of social inequality and neglect of the public policies. The production in the area of special education that treats people with disabilities living in the countryside is scanty; although legislation guarantees this legitimate right and the official data indicate the existence of such population. Furthermore, the illiteracy rate is high in our country. If we associate the condition of the disabled youngsters and adults living in rural areas, the situation becomes more alarming. Historically, social movements have played significant actions in our country, such as the claim for public policies to eliminate or reduce illiteracy for those who had no access and permanence during school age. It was created in the countryside the National Education Program in Agrarian Reform (PRONERA) which presents for Adolescents and Adults (EJA) a project developed in partnership with higher education institutions and the National Institute of Colonization and Agrarian Reform (INCRA). Recently, the state of São Paulo, PRONERA has set a partnership with the Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), the INCRA and the Organization of Women Settled and Quilombolas of the State of São Paulo (OMAUESP) in order to develop the EJA project. Thus, the aim of this study was to analyze the educational status of the young adults with disabilities in the countryside. The specific objectives were: analyze the interfaces, Special Education, EJA and the Countryside education, social indicators, within legislation and in academic research; analyze the history of special education, adult education and the Countryside Education to understand the difficulties encountered in the process of education of the disabled, illiterate population who live in rural areas; analyze the history and structure of PRONERA, with particular reference to the EJA; analyze under the focus of special education the organization of an EJA school project from PRONERA developed in two settlements in São Paulo. The study was based on critical pedagogy and its principles. The methodological procedures were guided in: 1) collection and analysis of social indicators, especially the school census, the academic literature and legislation; 2) historical analysis of special need education, adult education, the Countryside Education; 3) document analysis of PRONERA, the initial design and the EJA project report conducted in the state of Sao Paulo; 4) interviews with members of the settlements and people who participated in the project of the EJA from PRONERA. The results showed that despite the legislation and social indicators reveal the interface, there is no academic research on young and disabled adults who live and study in the countryside. Once the story of these three themes is marked by the social exclusion organized into targeted policies such as PRONERA, that intending to correct the process of exclusion of the rural population, makes a mistake in silencing over the educational issues involving students with special educational needs. Thus, relating the settlements, the EJA is developed in precarious conditions; therefore, it does not provide specialized educational services to young people and disabled adults who are getting this type of education in the settlements. It is hoped that this study may support the debate over the right to education for all students and promote the knowledge production about the actual living conditions of people with disabilities living in the countryside.

Keywords: Special Education; Youngsters and Adults; Countryside Education; settlement; PRONERA.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Escolas brasileiras da educação básica em assentamentos segundo a dependência administrativa.....	53
--	----

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1- População brasileira do censo de 2000 segundo a situação de domicílio e deficiência.....	36
Tabela 2 - População brasileira do censo de 2010 segundo a situação de domicílio e deficiência.....	37
Tabela 3 - Nível de instrução da população brasileira a partir da idade.....	38
Tabela 4 - População com deficiência visual segundo alfabetização e idade.....	40
Tabela 5 - População com deficiência auditiva segundo a alfabetização e idade.....	41
Tabela 6 - População com deficiência motora segundo a alfabetização e idade.....	41
Tabela 7 - População com deficiência mental/ intelectual segundo a alfabetização e idade .....	42
Tabela 8- Número de escolas no Brasil por tipo de localização diferenciada da escola.....	44
Tabela 9 – Matrículas de alunos da Educação Básica segundo a localização diferenciada da escola no Brasil.....	46
Tabela 10 - Matrículas gerais e de alunos com NEE que estudam na EJA no campo...	47
Tabela 11- Escolas em assentamento no Brasil segundo a modalidade de ensino.....	52
Tabela 12 - Organização das escolas de assentamento no Brasil.....	55
Tabela 13- Matrículas da educação básica em escolas de assentamento segundo a modalidade de ensino.....	56
Tabela 14- Matrículas de alunos com NEE e por tipo deficiência na Educação Básica em escolas de assentamento no Brasil.....	56
Tabela 15- Matrículas de alunos com NEE e por tipo de deficiência na EJA em assentamento no Brasil.....	57
Tabela 16- Matrículas de alunos da Educação Básica em escolas em áreas de assentamentos.....	59
Tabela 17- Matrículas de alunos com NEE da Educação Básica em escolas em áreas de assentamento.....	60
Tabela 18- Número de escolas que ofertam EJA em assentamentos no estado de São Paulo.....	61
Tabela 19- Organização das escolas que ofertam EJA em assentamentos no estado de São Paulo.....	62

Tabela 20- Formação docente dos educadores que atuam na EJA em escolas de assentamento no estado de São Paulo.....	63
Tabela 21- Formação Continuada dos professores que atuam na EJA em escolas de assentamento no estado de São Paulo.....	63
Tabela 22- Regime de contratação docente que atuam na EJA em escolas de assentamento no estado de São Paulo.....	64
Tabela 23- Número de turmas de EJA nos assentamentos do estado de São Paulo.....	65
Tabela 24- Matrículas na EJA em escolas de assentamento.....	66
Tabela 25- Matrículas de alunos com NEE na EJA em escolas de assentamento no estado de São Paulo segundo a deficiência.....	67

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Número de assentamentos e famílias assentadas no Brasil e regiões.....	49
Quadro 2- Caracterização das matrículas de alunos com deficiência na EJA em escolas de assentamento no estado de São Paulo .....	67
Quadro 3 - Distribuição anual e por nível das teses e dissertações.....	76
Quadro 4 – Distribuição dos trabalhos por instituição.....	76
Quadro 5 - Teses e dissertações na interface Educação Especial e EJA.....	77
Quadro 6- Teses e dissertações na interface EJA e Educação do Campo.....	80
Quadro 7 - Dissertações na interface da Educação Especial e Educação do Campo...	84
Quadro 8 – Artigos da Redalyc sobre a EJA no Campo.....	87

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ADCT- Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

ANMTR- Articulação Nacional das Mulheres Trabalhadoras Rurais

APAE- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BDTD- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BPC- Benefício de Prestação Continuada

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAA- Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEB- Comunidades Eclesiais de Base

C.F/1988- Constituição Federal

CNBB- Conferência Nacional aos Bispos do Brasil

CNER- Campanha Nacional de Educação Rural

CONTAG- Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

CPC- Centros Populares de Cultura

CPCTAL- Campanha Pé no Chão Também se Aprende a Ler

CPEA - Centro de Pesquisa e Estudo Agrário

CPT- Comissão Pastoral da Terra

CRUB- Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

CTPS- Carteira de Trabalho e Previdência Social

EC- Educação do Campo

EE- Educação Especial

EFAJ- Educação Profissional pela Escola Família Agrícola de Jaguaré

EJA- Educação de Jovens e Adultos

ENCCEJA- Exame Nacional de Certificação e Competências de Jovens e Adultos

ENERA- Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

ESALQ- Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz

FAF- Federação da Agricultura Familiar

FERAESP- Federação dos Empregados Rurais Assalariados do Estado de São Paulo

FONEC- Fórum Nacional de Educação do Campo

FPE- Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal

FPM- Fundo de Participação dos Municípios

FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FURG- Universidade Federal do Rio Grande do Sul

GEPEC- Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo

GT- Grupo de Trabalho

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICT- Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

ICMS- Impostos sobre Circulação de Mercadorias e Serviços

IES- Instituição de Ensino Superior

IFES- Instituto Federal do Espírito Santo

INCRA- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPI- Imposto sobre Produtos Industrializados

ITESP- Instituto de Terras do Estado de São Paulo

LB DEN/1996- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEPEDE'Es - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação- Educação Especial

Master - Movimento de Agricultores Sem- Terra

MCT- Ministério da Ciência e Tecnologia

MCP- Movimento de Cultura Popular

MEB- Movimento de Educação de Base

MEC- Ministério da Educação

MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização

MST- Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

NEE- Necessidades Educacionais Especiais

NEPEDE'ES- Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação- Educação Especial

NEPEP- Núcleo de Estudos e Programas em Educação Popular

OBMP- Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas

AOB- Ordem dos Advogados do Brasil

OMASQUESP- Organização de Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo

PCB- Partido Comunista Brasileiro

PNE- Plano Nacional de Educação

PNERA- Plano Nacional de Reforma Agrária

PRONAF- Programa Nacional de Desenvolvimento da Agricultura Familiar

PRONERA- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária



PTB- Partido Trabalhista Brasileiro  
PUC- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
REDALYC- Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal  
SENAR- Serviço Nacional de Aprendizagem Rural  
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
SENAC- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  
SESI- Serviço Social da Indústria  
SESC- Serviço Social do Comércio  
SIDRA- Sistema IGBE de Recuperação Automática  
SPSS -Statistical Package for the Social Sciences  
UAEM- Universidad Autónoma del Estado de México  
UDR- União Democrática Ruralista  
UEL- Universidade Estadual de Londrina  
UEM- Universidade Estadual de Maringá  
UFAM- Universidade Federal do Amazonas  
UFBA- Universidade Federal da Bahia  
UFCE- Universidade Federal do Ceará  
UFES- Universidade Federal do Espírito Santo  
UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais  
UFMS- Universidade Federal do Mato Grosso do Sul  
UFPA- Universidade Federal do Pará  
UFPB- Universidade Federal da Paraíba  
UFPEL- Universidade Federal de Pelotas  
UFRN- Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
UFS- Universidade Federal do Sergipe  
UFSC- Universidade UFSCar- Universidade Federal de São Carlos Federal de Santa Catarina  
ULTAB- União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil  
UnB- Universidade de Brasília  
UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNESP- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho  
UNICAP- Universidade Católica de Pernambuco  
UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância  
UNIGRANRIO- Universidade do Grande Rio  
UNIMEP- Universidade Metodista de Piracicaba

UNISINOS- Universidade do Vale do Rio dos Sinos

USP- Universidade de São Paulo

UTP- Universidade do Tuiuti do Paraná

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>22</b>
<b>1. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA QUE VIVEM NO CAMPO.....</b>	<b>31</b>
1.1 A INTERFACE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO DO CAMPO E EJA SEGUNDO OS INDICADORES SOCIAIS.....	31
1.1.1. A população brasileira com deficiência segundo o censo demográfico.....	33
1.1.1.1. O censo de 1991 – dados da população com deficiência.....	34
1.1.1.2. O censo de 2000 – dados da população com deficiência.....	35
1.1.1.3. O censo de 2010 – dados da população com deficiência.....	36
1.1.2. Nível instrucional da população brasileira.....	38
1.1.2.1. Nível instrucional da população brasileira com deficiência.....	39
1.1.3. Alunos com deficiência que estudam na EJA e vivem em áreas rurais segundo o censo escolar.....	43
1.1.3.1. Os assentamentos rurais no Brasil e a Educação Escolar.....	48
1.1.3.1.1. As escolas em assentamentos no Brasil.....	51
1.1.3.1.2. As matrículas em assentamentos no Brasil.....	55
1.1.3.2. Os assentamentos no estado de São Paulo e a organização da educação escolar.	58
1.1.3.2.1. Matrículas da educação básica em escolas de assentamento na região sudeste e no estado de São Paulo.....	59
1.1.3.3. A organização da EJA nos assentamentos no estado de São Paulo.....	60
1.1.3.3. 1. Escolas que ofertam EJA em assentamentos no estado de São Paulo.....	61
1.1.3.3.2. Docentes que atuam na EJA em escolas de assentamento no estado de São Paulo.....	63
1.1.3.3.3. Turmas de EJA em escolas de assentamento no estado de São Paulo.....	65
1.1.3.3.4. Caracterização das matrículas de alunos com deficiência na EJA em escolas de assentamento no estado de São Paulo.....	66

1.2. A INTERFACE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO DO CAMPO E EJA SEGUNDO A LEGISLAÇÃO.....	69
1.3. A INTERFACE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO DO CAMPO E EJA SEGUNDO A PRODUÇÃO ACADÊMICA.....	72
1.3.1. Os achados no banco de teses da CAPES.....	75
1.3.1.1. Estudos sobre o aluno com deficiência na EJA.....	77
1.3.1.2. Estudos sobre a EJA no Campo.....	80
1.3.1.3. Estudos sobre a Educação Especial no Campo.....	84
1.3.2. Os achados na Redalyc.....	86
1.3.2.1. Estudos sobre a EJA no Campo.....	87
1.3.2.2. Ausência de Estudos.....	87
1.3.3. Produção Acadêmica: O que os estudos mostraram sobre as interfaces.....	88
<b>2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....</b>	<b>89</b>
2.1. AS TEORIAS DA EDUCAÇÃO.....	89
2.1.1. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....	93
2.1.1.1. A Educação e a Educação Especial na Psicologia Histórico-Cultural.....	97
2.1.2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	101
2.1.2.1. A contribuição de Paulo Freire na construção da EJA.....	107
2.1.3. A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL.....	110
2.1.3.1. As lutas pela terra no Brasil: Um breve histórico.....	110
2.1.3.1.1. O MST e a luta pela Reforma Agrária.....	115
2.1.3.2. A Constituição da Educação do Campo no Brasil.....	119
<b>3. ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EJA DO PRONERA EM DOIS ASSENTAMENTOS PAULISTAS.....</b>	<b>125</b>
3.1. O PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA-PRONERA.....	125
3.1.1. O Projeto de EJA do PRONERA.....	132
3.1.1.1. O Núcleo de Estudos e Programas em Educação Popular (NEPEP) da Universidade Metodista de Piracicaba e a parceria com o projeto de EJA-PRONERA.....	135

3.1.1.1.1. Projeto “Educação de Jovens e Adultos nos Assentamentos da Reforma Agrária” (2007- 2010).....	139
<b>3.2. CARACTERIZAÇÃO DE DOIS ASSENTAMENTOS PAULISTAS QUE PARTICIPARAM DA EJA- PRONERA.....</b>	<b>142</b>
3.2.1. A educação escolar nos assentamentos.....	145
3.2.2. A Organização de Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo e a luta pela educação.....	149
3.2.3. As pessoas com deficiência nos assentamentos.....	151
<b>3.3. A ORGANIZAÇÃO DA EJA DO PRONERA EM DOIS ASSENTAMENTOS PAULISTAS E A INTERFACE COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL.....</b>	<b>153</b>
3.3.1. Perfil dos alunos da EJA.....	153
3.3.2. Alunos com deficiência.....	156
3.3.3. As condições do trabalho docente.....	159
3.3.4. Os conteúdos escolares.....	162
3.3.5. Transporte Escolar.....	165
3.3.6. As condições físicas.....	167
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>170</b>
<b>5. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>175</b>
<b>6.APÊNDICES .....</b>	<b>193</b>

## APRESENTAÇÃO

A minha aproximação com a Educação Especial ocorreu em 2007, no segundo ano do curso de pedagogia na Universidade Estadual de Londrina (UEL), quando vi no colegiado do curso um edital de seleção de discentes para o projeto “A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino no município de Londrina”, coordenado pela professora Silvia Márcia Ferreira Meletti. Conversei com a Professora Marta Regina Gimenez Fávaro, minha professora de História da Educação, para saber sua opinião sobre o projeto, se era bom para minha vida acadêmica, porque não compreendia nada deste universo. Fiz a minha inscrição para o projeto e aguardei uma semana até a seleção, depois mais uma semana até que o resultado saísse em edital. Quando vi que havia passado na seleção fiquei muito feliz e ingressei no projeto como aluna de iniciação científica.

Ainda no mesmo ano, comecei a lecionar no período da tarde, na Educação de Jovens e Adultos, nas séries iniciais em uma turma multisseriada. A EJA foi um espaço de crescimento acadêmico e pessoal. Vivenciei muitas histórias de vida e percebi que a educação era um direito dos jovens e adultos que foram excluídos dos espaços escolares por diversos motivos. Porém, no discurso dos alunos era visível a culpa por não terem sido escolarizados. Tentava nas minhas aulas reverter isso, mostrando que havia uma sociedade capitalista, dividida em classes e determinante nas condições de vida que eles tiveram na fase da idade escolar.

Quero registrar também que convivi intensamente com a minha avó Alzira, moradora da zona rural e analfabeta. Lembro-me das estratégias que ela desenvolveu para driblar a condição de analfabeta e o quanto era constrangedor dizer para as pessoas, quando precisava, que não sabia ler e escrever.

Na EJA, percebi a presença de alunos rotulados com deficiência, estigmatizados durante a vida escolar, além do aumento das matrículas de alunos com deficiência e uma possível parceria entre a instituição de EJA e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAÉ) e deste modo escolhi fazer minha iniciação científica e meu trabalho de conclusão de curso a partir desta realidade. O estudo foi intitulado “Deficiência e Escolarização: Uma análise da Trajetória Escolar de Alunos da Educação de Jovens e Adultos oriundos de Classes Especiais”, orientado pela professora Silvia Meletti.

No último ano do curso de pedagogia ao pensar no meu futuro decidi que queria ser pesquisadora, porque havia muitas questões que me inquietavam e, no segundo semestre, fiz a

seleção de mestrado na área de educação na UEL com o projeto de pesquisa na interface da EJA e Educação Especial, pois queria dar continuidade aos estudos da graduação.

Ingressei no mestrado no ano de 2010, sob a orientação da professora Silvia Meletti que me apoiou a continuar com o estudo interligando as temáticas EJA e Educação Especial e me propôs um desafio, a trabalhar com indicadores sociais, em razão de que era a coordenadora do projeto “A escolarização de alunos com deficiência e rendimento escolar: uma análise dos indicadores educacionais em municípios brasileiros”, aprovado pelo Observatório da Educação. Na época fiquei com receio de não entender, não aprender o que eram estes indicadores sociais, mas achei muito interessante a proposta. No segundo semestre de 2010, a professora Silvia Meletti, Mariana Martin e eu fomos à PUC- SP ter uma aula com a professora Maria Angélica Pedra Minhoto, com a presença do Professor José Geraldo Silveira Bueno e do Professor Odair Sass sobre os dados do censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a partir do software IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Ao retornar para Londrina, Silvia, Mariana e eu ficamos tentando trabalhar com os dados do censo escolar, foi um processo de aprendizagem e companheirismo junto com o nosso grupo de pesquisa até entendermos os dados censitários e o software.

O mestrado me propiciou um crescimento acadêmico, visto que além de cursar as disciplinas e desenvolver a dissertação, a participação no grupo de pesquisa, coordenado pela minha orientadora, foi significativo porque era um momento de muito estudo e discussão sobre a educação, educação especial e indicadores sociais.

A participação no projeto do Observatório da Educação foi outro componente riquíssimo na construção de minha trajetória acadêmica, em que me proporcionou novos aprendizados, além disso, pude conhecer alunos e professores de outras instituições de ensino. No primeiro encontro que tive com os integrantes do projeto, em uma oficina sobre os microdados do censo escolar, conheci a professora Katia Regina Moreno Caiado, muito carinhosa com seus alunos e me simpatizei com o seu jeito de ser.

Ao perceber que a professora Katia Caiado estava pesquisando sobre a Interface da Educação Especial e Educação do Campo, isto me interessou, em razão de que nasci no sítio, o Monte Alegre, em Jaú- SP e estudei na escola do campo da educação infantil até a 2ª série do ensino fundamental. Acordava às 5h da manhã, minha mãe, Ana, me levava de carro até o ponto de ônibus, que ficava a uns três quilômetros de casa. Percorria 1 hora de ônibus, nem sempre em boas condições, recolhendo outras crianças que viviam em áreas rurais para chegar até a escola. Entrava na escola às 7 horas e saía às 12 horas. A escola era estadual, localizada

em um bairro rural onde havia diversas famílias que trabalhavam para um grupo familiar, donos das terras. A escola oferecia educação infantil, pré-escola, e o primeiro ciclo do ensino fundamental (1ª a 4ª série) e tinha boas condições físicas. As professoras e funcionários vinham da zona urbana.

Ao refletir sobre a interface da Educação Especial com a Educação do Campo, recordo-me que na escola havia uma moça, com uns 25 anos de idade, que não era alfabetizada, aparentava ter deficiência mental e não havia nenhum serviço específico para ela.

Alfabetizei-me nesta escola, fiz muitas amizades, me sentia integrante daquele espaço. Entretanto, devido à municipalização, a escola foi fechada e tive que me deslocar até a cidade em busca da escolarização. Este momento era de desafios para as crianças da zona rural, a maioria enfrentou preconceito, discriminação no ambiente escolar urbano, causando a evasão escolar de muitos sujeitos.

Ao relembrar a minha trajetória escolar nesta escola rural, percebo que as pessoas que vivem no campo enfrentam circunstâncias de negação de seus direitos, inclusive o de ter uma escola próxima à residência dos alunos.

Um momento de relevância para este estudo foi minha participação no estágio de docência na disciplina de Educação do Campo conduzida pela professora Cristina Bezerra, em que tive acesso a leituras, discussões e aproximação com a temática. Além disso, a participação no GEPEC foi outro momento de muito aprendizado.

Durante o processo de formação no doutorado, minha orientadora e eu nos debruçamos sobre a interface da Educação Especial com a Educação do Campo na tentativa de compreender essa realidade, apresentar ao meio acadêmico e anunciar situações educacionais vividas por essa população (CAIADO, GONÇALVES, 2013; CAIADO, GONÇALVES, PADILHA, 2013; CAIADO, GONÇALVES, 2014).

Em uma palestra no I Colóquio de Educação Especial, Caiado (2013) apontou que nosso encontro com uma abordagem teórica está relacionado à constituição da nossa história de vida, a trajetória escolar, a forma de enxergar o mundo. A partir dessa linha de pensamento, comecei a refletir sobre qual abordagem teórica está relacionada com o meu modo de enxergar o mundo; O precisa ser transformado? Luto por qual educação e para quem? Dentre outras inquietações trazidas e discutidas no Laboratório de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação- Educação Especial (LEPEDE'Es) e recentemente, no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação- Educação Especial (NEPEDE'Es).



A pesquisa é uma forma de compreender a realidade que nos inquieta e tem potência nas desigualdades verificadas em nosso país, dentre elas, a educacional. Deste modo, apresento este estudo focado nos jovens e adultos com deficiência que vivem em áreas de assentamento e não foram alfabetizados em idade escolar.

Na introdução, explico a pesquisa por meio dos objetivos, método, procedimentos metodológicos. Ainda, me posiciono, trazendo o seguinte questionamento, qual educação escolar especial queremos nas escolas do campo?

Posteriormente, a pesquisa foi dividida em três capítulos.

No primeiro capítulo apresenta-se a interface da Educação Especial, Educação do Campo e EJA baseando-me no levantamento e análise dos indicadores sociais, sobretudo do censo escolar, da legislação e da produção acadêmica.

No segundo capítulo apresentam-se os fundamentos teóricos que embasam esse estudo. Inicia-se com uma exposição da pedagogia crítica, raiz da pedagogia histórico-crítica, base desse estudo. Nessa direção, apresenta-se e faz-se uma análise da história e da política das três temáticas, EJA, Educação Especial e Educação do Campo contextualizando com o processo histórico de desigualdade do nosso país.

No terceiro capítulo, o intuito é verificar e analisar as práticas sociais em assentamentos rurais em que jovens e adultos com deficiência estudaram na EJA do PRONERA no assentamento em que vivem. Para tanto, inicia-se com uma descrição e análise do PRONERA, posteriormente, explica-se sobre o projeto de EJA do PRONERA, por conseguinte, apresenta-se o projeto de “Educação de Jovens e Adultos nas Áreas de Agricultura Familiar”, desenvolvido no estado de São Paulo, pelo fato da participação de alunos com deficiência neste projeto em dois assentamentos. A partir disso, faz-se uma análise da organização do projeto de EJA nos dois assentamentos, sob o enfoque da Educação Especial.

Por fim, apresentam-se as considerações finais dessa pesquisa.

## INTRODUÇÃO

O objetivo geral deste estudo foi analisar a situação educacional da pessoa jovem e adulta com deficiência no campo.

Deste modo, elencou os objetivos específicos: Verificar e analisar as interfaces, Educação Especial, EJA e Educação do Campo, na legislação, na produção acadêmica e nos indicadores sociais; apresentar e analisar a história da Educação Especial, EJA e Educação do Campo para compreender as dificuldades encontradas no processo de escolarização dos sujeitos deficientes, analfabetos e que vivem em áreas rurais; Descrever e analisar a história e estrutura do PRONERA, com destaque no projeto de EJA; Apresentar e analisar a organização escolar de um projeto de EJA do PRONERA desenvolvido em dois assentamentos paulistas, sob o enfoque da Educação Especial.

Este estudo foi pautado na pedagogia crítica e seus fundamentos por ser a raiz da pedagogia histórica- crítica proposta a partir dos estudos de Dermeval Saviani.

A pedagogia histórico-crítica compreende que as ciências, como, a filosofia, sociologia, história, didática, psicologia e outras áreas educacionais contribuem em seu trabalho educativo (DUARTE, 2013).

Os fundamentos filosóficos nortearam a concepção de homem, mundo e visão de sociedade. Na psicologia fez-se uso dos conhecimentos na perspectiva histórico- cultural, por se pautarem nas ideias marxistas e proporem uma educação escolar revolucionária (DUARTE, 2013). A didática, por sua vez, abordou os processos educativos relacionados à transmissão dos conteúdos escolares. A história foi a essência deste estudo.

Duarte (2011, p.7) afirma que trabalhar com os fundamentos da pedagogia histórico-crítica é desafiador em nossa sociedade contemporânea, e destaca dois argumentos, primeiro, porque esses fundamentos “são abertamente desvalorizados no campo dos estudos pedagógicos e em seu lugar louva-se o ecletismo e o espírito pragmático. A segunda é a de que não são poucos aqueles que consideram totalmente sem sentido defender-se uma pedagogia marxista”.

Portanto, neste estudo, a pedagogia histórico- crítica e seus fundamentos propiciaram analisar a educação brasileira a partir de fatores políticos, econômicos e sociais que produziram o analfabetismo, mais especificamente, de pessoas com deficiência que vivem no campo.

As ideias marxistas são a base para a teoria pedagógica escolhida, assim, constrói-se uma educação escolar na perspectiva revolucionária, capaz de lutar contra o sistema capitalista, em direção ao socialismo e depois ao comunismo.

Uma das características do Marxismo é o fato de explicar e analisar seu objeto de estudo por meio da história. Entende-se que para ter uma concepção de homem, precisamos nos dirigir e interpretar sua situação social, econômica, política, dentre outras.

O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana. (TRIVIÑOS, 1987, p. 51)

O homem é um ser social e histórico e se assume como tal a partir do momento que começa a produzir. De acordo com Marx e Engels, o homem se distingue dos animais quando “começam a produzir os seus meios de vida, esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material” (MARX; ENGELS, 2002, p.10).

A psicologia histórico-cultural nascida com ideias Marxistas, afirma que o homem “se diferencia como espécie pela capacidade de transformar a natureza através do seu trabalho, por meio de instrumentos por ele mesmo criados e aperfeiçoados ao longo do desenvolvimento histórico humano” (SCALCON, 2002, p.51). Portanto, “as concepções de Marx e Engels sobre o trabalho e uso de instrumentos, a sociedade e a interação dialética entre homem e a natureza que constituem as bases das principais teses da perspectiva histórico-cultural” (SCALCON, 2002, p.51).

O materialismo histórico dialético afirma que para se ter a história humana foi preciso a existência de indivíduos humanos vivos.

O primeiro fato a constatar é, portanto, a constituição corporal destes indivíduos e as relações que ela gera entre eles e o restante da natureza. Não podemos, naturalmente, fazer aqui um estudo mais profundo da própria constituição física do homem, nem das condições naturais, que os homens encontraram já prontas, condições geológicas, orográficas, hidrográficas, climáticas e outras. Toda historiografia tem de partir destas bases naturais e de sua transformação pela ação dos homens, no curso da história. (MARX e ENGELS, 2002, p.10)

Lowy (1978) apoiando-se nas ideias de Marx afirma que o humanismo e o historicismo se ligam, sendo que os homens são os sujeitos da história, eles a fazem. Diante disso, o método Marxista é revolucionário porque se situa no ponto de vista do proletariado.

Lowy (1978, p.75-76) destaca que “as relações de produção capitalistas não são totalmente independentes dos homens, eternas, imutáveis como as leis da natureza; são produzidas pelos homens e podem ser trocadas pelos homens numa revolução”.

Ainda baseando no Marxismo, Lowy (1978) discute sobre alienação.

O capitalismo é um sistema onde o processo de produção domina os homens, e não os homens o processo de produção; é um modo de produção onde o trabalhador não existe senão para as necessidades de valorização da riqueza dada, e não, pelo contrário, riqueza objetiva para as necessidades de desenvolvimento do trabalhador (LOWY, 1978, p.68).

Deste modo, o marxismo critica a sociedade alienada que separa os homens, e todo o social que participam (LOWY, 1978).

Para o materialismo histórico dialético as relações materiais interferem na forma como pensamos e conseqüentemente interferirá na educação, porque ela é um dos mecanismos de transmissão do conhecimento. Para Marx e Engels (2002), não é possível analisar a sociedade sem analisar como esta produz, como se movimenta, a maneira como estrutura suas condições materiais. Por conseguinte, a educação deve partir do mesmo princípio, analisando em que contexto ela se efetiva.

Com o intuito de criar uma educação escolar na perspectiva de superação do capitalismo, foi elaborada por Saviani, a pedagogia histórico- crítica. Pautando-se nas ideias marxista, a pedagogia histórico- crítica caracteriza o homem como um ser concreto, que mantém relações sociais para que produza sua existência, visto que a educação faz parte desse processo e dissemina aquilo que foi criado historicamente pelos homens.

Deste modo, essa proposta de educação considera que o homem está inserido no mundo em que as forças produtivas determinam seu caminho, e para que se consiga superar essa posição é preciso lutar contra a formação unilateral, ou seja, aquela que foca em apenas uma dimensão, é preciso superar este princípio (MANACORDA, 1991).

Se a educação focar-se apenas na unilateralidade, não permitirá ao homem a busca por novos conhecimentos, já que não terá mais necessidades humanas. O principal gerador dessa concepção unilateral é a existência da divisão de classes que cada vez mais fecha o caminho ao desenvolvimento dos homens (MANACORDA, 1991).

(...) nesse quadro de uma humanidade dividida e por isso igualmente unilateral, onde todavia uma parte está excluída de toda participação nos prazeres e no consumo – dos bens materiais e intelectuais, evidentemente – e a outra tem o privilégio exclusivo em nome do dinheiro, que transmuta a estupidez em inteligência e torna valoroso o covarde, e à classe excluída que se deve ver como aquela que poderá

libertar-se, e libertar consigo todas as demais, da alienação; na emancipação do operário está implícita a emancipação humana geral. (MANACORDA, 1991, p. 78)

Diante disso, se propõe uma formação omnilateral do homem, ou seja, uma formação que englobe todas as dimensões humanas.

Nesse contexto, a educação assume o completo desenvolvimento do aluno, formando um homem omnilateral, considerando que o homem possui uma história, uma vida cultural e social. A omnilateralidade é definida por Manacorda (1991, p. 81) como “a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de consumo e prazeres (...)”, tendo a educação o papel de levar o homem a essa totalidade, por meio do conhecimento.

O materialismo histórico-dialético critica a educação desigual, diferenciada pela classe a qual o sujeito está inserido, sendo que os processos institucionais, econômicos e estruturais fortalecem a discriminação e desigualdades baseadas na diferença cultural. Manacorda (1991, p.85) enfatiza, “não se pode, de fato, ter validade nem a extensão da cultura tradicional no tipo de escola até agora existente para as classes dominantes, nem a permanência da formação subalterna, até agora concedida às classes produtivas”.

De modo geral, a educação é um processo de formação humana que constantemente se modifica para atender a especificidade humana. Sua responsabilidade no desenvolvimento humano é muito grande, porque ela permite ao homem criar maneiras para sua existência. Ao relatar sobre o papel da educação, Saviani (2012, p. 13) afirma que, “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, portanto ela é parte indissociável do desenvolvimento humano.

Na perspectiva da pedagogia histórico- crítica, quando queremos transformar a realidade, deve-se partir das práticas sociais. Deste modo, a questão inicial deste estudo parte da situação educacional dos alunos jovens e adultos com deficiência que vivem e estudam no campo. Para isso, as minhas inquietações eram: Quem são estes alunos? Vivenciaram uma trajetória escolar? Qual a organização da EJA para esses alunos com deficiência?

Com o intuito de encontrar respostas para essas perguntas, a pesquisa foi dividida em oito momentos metodológicos.

O primeiro momento do estudo pautou-se em elaborar um projeto de pesquisa e encaminhar para a avaliação no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos. O projeto foi aprovado em dezembro de 2012.

O segundo momento do estudo se constituiu a partir do levantamento e análise dos dados censitários, especificamente, do censo escolar no período de 2009 a 2012 com o objetivo de verificar a organização e situação das escolas, docentes, turmas e matrículas na EJA em área de assentamento.

No terceiro momento da pesquisa realizou-se um levantamento e análise da produção acadêmica sobre as interfaces temáticas: EJA, Educação Especial e Educação do Campo no banco de teses da CAPES que fornece resumos sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país a partir de 1987, além disso, pesquisou-se na Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal (Redalyc) que é um sistema de informação científico e organizado pela Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) com o objetivo de verificar a produção científica editorial que se produz na e sobre a Iberoamérica. Deste modo, o banco de teses da CAPES dá acesso à produção acadêmica de teses e dissertações defendidas no Brasil, a rede de revistas Redalyc proporciona a verificação de como o tema pesquisado é tratado na Iberoamérica.

Na quarta etapa, analisou-se a legislação buscando as interfaces: EJA, Educação Especial e Educação do Campo.

Ao participar do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (GEPEC) da Universidade Federal de São Carlos me informaram que a Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) era a responsável pelo projeto de EJA alfabetização e séries iniciais do PRONERA. Entrei em contato via e-mail com a coordenadora do projeto de EJA-PRONERA, docente da UNIMEP e foi marcada uma entrevista com ela na instituição. A coordenadora me explicou que, recentemente, no estado de São Paulo a UNIMEP em parceria com a Organização de Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo (OMAUESP), Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) desenvolvia o projeto de EJA- alfabetização do PRONERA.

No quinto momento da pesquisa foram realizadas duas visitas e uma entrevista com a coordenadora do projeto de EJA- PRONERA (professora da UNIMEP) para compreender a história e constituição do projeto. Além disso, busquei informações com a coordenadora do projeto sobre a presença de alunos com deficiência nos projetos de EJA do PRONERA em assentamentos paulistas. A coordenadora forneceu os contatos (via e-mail e telefone) dos professores que participaram do projeto. A partir disso, entrei em contato com sete professores dos dois projetos de EJA do PRONERA coordenados pela UNIMEP, em diferentes assentamentos buscando informações sobre os alunos com deficiência. Foi constatado pelas falas dos professores, a presença de alunos aparentemente deficientes, com

necessidade de um atendimento educacional especializado, entretanto, não se sentiam confortáveis para afirmar, sem um diagnóstico. Assim, a pesquisa foi direcionada para os dois assentamentos em que as professoras afirmaram terem alunos com deficiência no projeto de EJA realizado de 2007 a 2010.

No sexto momento da pesquisa analisou-se o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o projeto inicial e relatório final do projeto de EJA realizado no estado de São Paulo no período de 2007 a 2010 em áreas de assentamento, visto que na vigência deste projeto constatou-se a presença de dois alunos com deficiência na EJA.

No sétimo momento, buscou-se compreender a organização e situação educacional em áreas de assentamentos, especialmente, para pessoas jovens e adultas com deficiência. Para isso, foi realizada uma visita nos dois assentamentos no norte do estado de São Paulo (denominados A e B) em que houve a presença de uma pessoa com deficiência no projeto de EJA- PRONERA (2007 a 2010).

Nos dois assentamentos foram realizadas entrevistas, com um roteiro previamente elaborado, com questões abertas. No assentamento A, os participantes da entrevista foram: 1 membro da comunidade que é presidenta da associação e vice-presidenta da OMAQUESP; 1 professora da EJA que é integrante da OMAQUESP; 1 aluno sem deficiência; 1 aluna com deficiência (hidrocefalia)<sup>1</sup>. No assentamento B, os participantes foram: 1 membro da comunidade que é presidente da associação; 1 professora de EJA que é integrante da OMAQUESP; um aluno sem deficiência; 1 irmão de uma aluna deficiente (surda). O critério de escolha dos entrevistados ocorreu a partir da participação de alunos com deficiência no Projeto de EJA- PRONERA.

Antes da realização da entrevista, me apresentei, expliquei aos participantes sobre a pesquisa, li o termo de consentimento livre esclarecido e eles assinaram. Após a aceitação do participante foram realizadas as entrevistas em suas residências, localizadas nos assentamentos.

O objetivo das entrevistas era instigar os participantes a falar sobre a organização da EJA- PRONERA nos assentamentos e a escolarização dos alunos deficientes nesta modalidade de ensino.

Para as entrevistas foi utilizado o registro em áudio gravador, já que possibilita a transcrição integral do conteúdo. O benefício deste registro é de “conservar com maior precisão a linguagem do narrador, suas pausas (que poderiam ser simbolicamente

---

<sup>1</sup> “O termo hidrocefalia vem do Grego e significa “água na cabeça”. É uma condição patológica na qual o líquido cefalorraquidiano é produzido em maior quantidade que sua absorção” (MELO, ALVES, LEITE, 2012, p. 416).

transformadas em sinais convencionais), a ordem que dava as ideias” (QUEIROZ, 1988, p. 17).

Segundo Bourdieu (1997, p.710) as gravações “conservam com maior precisão a linguagem do narrador, suas pausas, a ordem de ideias”. A escrita das falas perde informações, entonação, ritmo... O autor ainda afirma que “transcrever é necessariamente escrever no sentido de reescrever (...) a passagem do oral ao escrito impõe, com a mudança de base, infidelidade que é sem dúvida a condição de uma verdadeira fidelidade”.

Outro momento desta etapa metodológica foi a textualização, que de acordo com Caiado (2003, p. 52), “constitui em tirar as expressões próprias da linguagem oral, as repetições, e criar um texto orgânico, com estrutura e coerência lógica”. Pretende-se textualizar o relato oral, com o intuito de

aliviar o texto de certos desdobramentos parasitas, de certas frases confusas, de redundâncias verbais ou tiques de linguagem (os “bom” e os “né”), que, mesmo sem eles dão seu colorido particular ao discurso oral e preenchem uma função eminente na comunicação. (BOURDIEU, 1997, p.710)

Em seguida, foram realizadas as análises e sistematizações dos dados das entrevistas, e foram elaborados seis eixos temáticos: 1. Perfil dos alunos, 2. Alunos com deficiência, 3. As condições do trabalho docente, 4. Os conteúdos escolares, 5. Transporte escolar, 6. As condições físicas.

A construção dos eixos temáticos se constituiu a partir dos temas mais proeminentes trazidos nas falas dos entrevistados sobre a organização do projeto de EJA do PRONERA atrelado aos assuntos da Educação Especial.

Após esse panorama das etapas da pesquisa, focalizando as pessoas com deficiência que vivem e estudam no campo, a seguir, apresenta-se um caminho que nos possibilita pensar e discutir sobre a Educação Especial para os alunos do campo.

### **Qual educação especial escolar queremos<sup>2</sup> nas escolas do campo?**

Em uma sociedade neoliberal em que há a exploração da classe trabalhadora consolidada por princípios mercadológicos, individualistas e desiguais, nosso desafio é lutar por uma educação que eleve os níveis de conhecimento da classe trabalhadora com a

---

<sup>2</sup> Em nosso Núcleo de Estudos e Pesquisas em Direito à Educação- Educação Especial (NEPEDEEs) foram levantadas e discutidas diversas questões que envolvem a interface da educação especial com a educação do campo e chegamos a algumas conclusões. O núcleo tem um endereço com informações acadêmicas: <<http://www.nepedees.ufscar.br/>>.



finalidade de não serem mais subordinados pela burguesia, desta maneira, nos fundamentamos na pedagogia histórico- crítica.

A pedagogia histórico-crítica baseia-se no materialismo histórico dialético, contrapondo-se à teoria liberal. Constitui-se em uma concepção pedagógica transformadora, com objetivo de emancipação humana, sobretudo da classe trabalhadora. A pedagogia histórico-crítica se diferencia de outras teorias, por se basear em uma prática educativa questionadora, emancipadora, crítica, enraizada na história (SAVIANI, 2012).

Acredita-se que “uma das condições para a emancipação da classe trabalhadora é o domínio do conhecimento e do saber” (BATISTA; LIMA, 2012). Destacam os autores, que há uma

(...) constante luta travada pelo capital, para não somente transformar a educação em mercadoria, seguindo sua lógica de expansão, mas, sobretudo, destituir a educação dos trabalhadores de qualquer conteúdo que lhes permita a compreensão da realidade- o que no caso significa compreender a exploração do seu trabalho. (BATISTA; LIMA, 2012, p.21)

Portanto, é indispensável um enfrentamento em busca de uma escola pública da melhor qualidade para os trabalhadores, sendo esta um elemento para a luta na superação da sociedade de classes (SAVIANI, 2012).

Barroco (2011) aponta que em uma sociedade capitalista, a educação escolar não vem garantindo um bom ensino e adequações necessárias para as pessoas sem deficiência de classes populares. A situação se complica neste contexto social, político, econômico e educacional ao se tratar da pessoa com deficiência e torna-se ainda mais complexa ao pensar na pessoa com deficiência jovem e adulta que vive em áreas rurais.

Nessa linha de pensamento, busca-se uma Educação do Campo, e não uma educação rural conforme os interesses da classe dominante voltados para a preparação de mão de obra visando a modernização e as relações capitalistas na agricultura (CALDART, 2009). Defende-se uma Educação do Campo para todos, em que haja o acesso, permanência e apropriação do conhecimento.

É preciso enfrentar o debate sobre qual Educação Especial se quer nas escolas da cidade e do campo, explicitando qual é o projeto histórico que assumirão os educadores. Tudo indica que o movimento social de luta pela terra terá uma significativa contribuição se colocar em pauta essa questão: qual escola se quer para as crianças, jovens e adultos com deficiência que vivem no campo? Visto que a condição da deficiência está presente na vida da cidade e na vida do campo.

Deste modo, queremos e defendemos uma educação totalizante, para os povos do campo e da cidade, em que haja o acesso, permanência e apropriação do conhecimento para todos os trabalhadores, com ou sem deficiência.

## **1. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA QUE VIVEM NO CAMPO**

Este capítulo se inicia com uma análise de indicadores sociais encontrados no banco de dados do IBGE dos anos de 1991, 2000, 2010 e no censo escolar da Educação Básica do período de 2009 a 2012. Na sequência, analisa-se a legislação e faz-se um levantamento da produção acadêmica no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal (Redalyc). O objetivo deste capítulo é analisar nos indicadores sociais, na legislação e na produção acadêmica a interface da Educação Especial, Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos (EJA), porque se enfrenta a seguinte reflexão: Qual a situação educacional de jovens e adultos com deficiência que vivem no campo?

### **1.1. A INTERFACE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO DO CAMPO E EJA SEGUNDO OS INDICADORES SOCIAIS**

O conceito de indicador social é definido por Jannuzzi (2002, p.55), ao afirmar que é

uma medida em geral quantitativa dotada de significado social substantivo, usado para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico (para pesquisa acadêmica) ou pragmático (para formulação de políticas públicas). É um recurso metodológico, empiricamente referido, que informa algo sobre um aspecto da realidade social ou sobre mudanças que estão se processando na mesma.

No campo das políticas públicas, os indicadores sociais condizem “às medidas usadas para permitir a operacionalização de um conceito abstrato ou de uma demanda de interesse programático” (JANNUZZI, 2005, p.138).

A partir dos indicadores sociais, as políticas públicas são planejadas e executadas, para assim “traduzirem em cifras tangíveis e operacionais várias das dimensões relevantes, específicas e dinâmicas da realidade social” (JANNUZZI, 2005, p.138).

Deste modo, os indicadores sociais são essenciais para o planejamento público, formulação e avaliação de políticas sociais, além disso, possibilitam que poder público e sociedade civil averiguem as condições de vida da população e permitem uma investigação acadêmica sobre a mudança social e sobre os determinantes dos fenômenos sociais (JANNUZZI, 2002).

Compreende-se a análise dos indicadores sociais na perspectiva dialética-marxista, em que as dimensões de qualidade e quantidade compõem uma unidade. Ferraro (2012a) afirma que nessa abordagem “não há quantidade sem qualidade, nem qualidade sem quantidade, a unidade entre essas duas dimensões do real está em sua inseparabilidade ou exigência recíproca, não em qualquer identidade imaginária entre ambas” (FERRARO, 2012a, p. 144). Ainda, segundo o autor, esta perspectiva, afasta-se das concepções opostas e complementares entre quantidade e qualidade.

o entendimento de que a dialética marxista (a dialética posta “de cabeça para cima”, ou com os pés no chão, na perspectiva do materialismo histórico, com destaque para Marx e Gramsci) se constitui em caminho promissor para poder avançar na discussão da relação entre quantidade e qualidade na pesquisa, tanto nas ciências sociais em geral, quanto na educação em particular. (FERRARO, 2012a, p.143)

A contraposição entre quantidade e qualidade é racionalmente um contra-senso que “mantém intactas determinadas condições de vida social, nas quais alguns são pura quantidade, outros pura qualidade” (GRAMSCI, 1981, p.50). Ainda destaca,

afirmar, portanto, que se quer trabalhar sobre a quantidade, que se quer desenvolver o aspecto “corpóreo” do real, não significa que se pretenda esquecer a “qualidade”, mas, ao contrário, que se deseja colocar o problema qualitativo da maneira mais concreta e realista, isto é, deseja-se desenvolver a qualidade pelo único modo no qual tal desenvolvimento é controlável e mensurável.

Nesta direção de pensamento, Martins (2006) afirma:

(...) nos parece impossível construir qualquer conhecimento objetivo, quer sobre indivíduos quer sobre a totalidade social, tomando-se qualquer um deles separadamente. Esta afirmação, entretanto, não postula a impossibilidade de se ter a particularidade como referência primária na construção do conhecimento, mas reafirma que é apenas pela análise dialética da relação entre o singular e o universal que se torna possível a construção do conhecimento concreto, ou seja, é apenas por esta via que a ênfase conferida ao particular não se converte no abandono da construção de um saber na perspectiva da totalidade. (MARTINS, 2006, p.12)

A dialética na perspectiva marxista não é excludente ao tratar de quantidade e qualidade; ao contrário, supera essa discussão dos opostos, e, defende a unidade indissolúvel. Portanto, não podemos desconsiderar que “a raiz dessa unidade reside a prática social dos homens, tecida historicamente pelos entrelaçamentos de subjetividades. Disso resulta inclusive, a impossibilidade de juízos neutros na construção do conhecimento (...)” (MARTINS, 2006, p.15-16).

Nessa perspectiva teórica, a história é fundamental, em razão de que vivemos em uma sociedade capitalista, fundamentada no valor de troca, disseminadora da alienação e que precisa ser superada (MARTINS, 2006).

Deste modo, a seguir apresenta-se e analisam-se os dados oficiais na perspectiva de unidade entre quantidade e qualidade apontada por Ferraro (2012a); Gramsci (1981); Martins (2006). Esse momento foi desafiador, pelo desejo de encarar os dados além da descrição, da passividade. Meu anseio é ir além, construir um conhecimento crítico, baseado na história, na totalidade, pautando-me na proposta marxista.

### **1.1.1. A população brasileira com deficiência segundo o censo demográfico**

Em meio a diversos indicadores sociais, temos como fonte o censo demográfico, elaborado e organizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A missão institucional do IBGE é retratar o Brasil com informações necessárias ao conhecimento da sua realidade e ao exercício da cidadania, sendo o provedor de dados e informações do país, que atendem às necessidades dos mais diversos segmentos da sociedade civil, bem como dos órgãos das esferas governamentais<sup>3</sup>.

Os dados que serão apresentados neste estudo são informações do IBGE, por meio do Censo Demográfico de 1991, 2000, 2010, definido pelo site<sup>4</sup>:

O Censo é a única pesquisa que visita todos os domicílios brasileiros (cerca de 58 milhões espalhados por 8.514.876,599 km<sup>2</sup>). Para conhecer a situação de vida da população em cada um dos 5.565 municípios do país. Um trabalho gigantesco, que envolve cerca de 230 mil pessoas, bem diferente da pesquisa amostral, que, como o próprio nome indica, investiga uma amostra da população e, a partir de modelos estatísticos, chega à representação do todo.

O censo é a principal fonte de dados sobre a população brasileira, deste modo, é um fator fundamental para as políticas públicas em nível municipal, estadual e federal.

O IBGE apresenta um banco de dados denominado SIDRA (Sistema IBGE De Recuperação Automática) que visa facilitar aos administradores públicos e à sociedade em geral, através da Internet, a obtenção gratuita dos dados agregados de estudos e pesquisas

---

<sup>3</sup>Informações disponíveis em:

<[http://www.ibge.gov.br/home/disseminacao/eventos/missao/carta\\_servicos\\_cidadao.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/disseminacao/eventos/missao/carta_servicos_cidadao.shtm)>. Acesso em: 26 de jun. 2014.

<sup>4</sup> Informações disponíveis em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/en/materiais/guia-do-censo/apresentacao>>. Acesso em: 26 de jun. 2014.

realizados pelo IBGE<sup>5</sup>. O SIDRA possibilitou a obtenção de dados censitários nos anos de 2000 e 2010, mostrados a seguir.

Baseando-me nos dados acima (1991, 2000, 2010) busquei compreender quais características eram consideradas para as pessoas com deficiência, além disso, as condições sociais e educacionais vivenciadas por esses sujeitos.

#### **1.1.1.1. O censo de 1991 – dados da população com deficiência**

Segundo Jannuzzi e Jannuzzi (1998), o censo demográfico de 1991 realizou um inquérito amostral em aproximadamente 11% dos domicílios brasileiros, dentre as questões a serem respondidas era se havia a existência ou não da pessoa com deficiência, segundo a classificação, descrita pelos autores baseando-se no IBGE (1991):

cegueira- pessoa totalmente cega desde o nascimento ou acidente (DV);

surdez- pessoa que é totalmente surda desde o nascimento ou que tenha perdido a audição posteriormente por doença ou acidente (DA);

paralisia de um dos lados- para uma pessoa hemiplégica;

paralisia das pernas- para uma pessoa paraplégica, ou seja com os membros inferiores paralisados;

paralisia total- para uma pessoa tetraplégica, ou seja com os membros superiores (braços) e inferiores (pernas) paralisados;

falta de membros ou parte dele(s)- para pessoas que não tenham um dos membros superiores ou inferiores, ou ambos, desde o nascimento ou por posterior amputação, devido à doença ou acidente;

deficiência mental- para a pessoa com retardamento mental resultado de lesão ou síndrome irreversível, que se manifesta durante a infância e se caracteriza por grande dificuldade de aprendizagem e adaptação social (DM);

mais de uma- para a pessoa portadora de mais de uma das deficiências enumeradas;

nenhuma das enumeradas -para a pessoa que não tem nenhuma das deficiências enumeradas anteriormente ou para aquela que não é deficiente”;

sem declaração- pessoas que não apresentaram respostas sobre a indagação.

Na época, havia outras classificações de deficiência, mas as descritas acima foram as únicas utilizadas pelo censo de 1991.

Constata-se que no censo de 1991 apenas 1,50% da população era deficiente. O que indica contabilização dos mais lesados, facilmente identificados, que provavelmente estavam fora da escola e das instituições especializadas (JANNUZZI, JANNUZZI, 1998).

---

<sup>5</sup>Informações disponíveis em: <<http://www.ibge.gov.br/home/disseminacao/eventos/workshop/sidra.shtm>> . Acesso em: 26 de jun. 2014.

Com relação à educação dos deficientes, verifica-se que 27,2% das pessoas com deficiência com 15 a 24 anos (nascidos entre 1967 e 1976) nunca frequentaram a escola. E 23% dos indivíduos deficientes de 45 a 54 anos (nascidos entre 1937 e 1946) nunca frequentaram a escola. Sobre esses percentuais destacam Jannuzzi e Jannuzzi (1998, p.2900),

[...] há pouca diferença nesses números mostrando que a situação parece continuar a mesma: não se coloca o deficiente na escola ou porque ela não existe, está longe da casa ou porque se presume que o deficiente deve ser deixado fora desse ambiente.

Outro dado, discutido pelos autores é a renda dos deficientes,

[...] a população dos sem renda é da ordem de 2% da população do Brasil (ou do Estado de São Paulo) sendo que 5 e 10% respectivamente dessa população é constituída de deficientes. Temos aqui uma população que sofre as consequências de falta de alimentação, saneamento básico, trabalho, educação, habitação que de alguma forma devem ser consideradas prioritárias na definição de políticas públicas. (JANNUZZI, JANNUZZI, 1998, p.2903)

A partir da análise dos autores, verificou-se que a taxa dos deficientes sem renda eram altas em todas as regiões do país.

#### **1.1.1.2. O censo de 2000 – dados da população com deficiência**

No censo de 2000, as variáveis de deficiências diferenciavam do censo de 1991, eram elas (IBGE, 2000):

Deficiência mental permanente;

Deficiência física- tetraplegia, paraplegia ou hemiplegia permanente;

Deficiência auditiva- incapaz, com alguma ou grande dificuldade permanente de ouvir;

Deficiência motora- incapaz, com alguma ou grande dificuldade permanente de caminhar ou subir escadas;

Nenhuma dessas deficiências;

Sem declaração;

Pelo menos uma dessas deficiências enumeradas.

Verifica-se que neste censo não havia nenhuma variável correspondente à pessoa com deficiência visual.

Com os dados do censo de 2000 sobre as pessoas com deficiência (mental permanente; física, auditiva e motora que apresentassem incapacidade, com alguma ou grande dificuldade

permanente) segundo a situação do domicílio foi possível apresentar resultados, demonstrados na tabela 1.

**Tabela 1:** População brasileira do censo de 2000 segundo a situação de domicílio e deficiência

Total da população				Total da população com deficiência			
Cidade	%	Campo	%	Cidade	%	Campo	%
137.925.238	81,19	31.947.618	18,81	27.709.620	80,13	6.871.101	19,87

Fonte: Elaboração própria com base no censo demográfico do IBGE/SIDRA (2000).

O censo demográfico de 2000 mostra que o total da população era 169.872.856 brasileiros, destes, 81,19% residiam na cidade, e 18,81% em áreas rurais. Com relação às pessoas com deficiência (mental permanente; física, auditiva e motora que apresentassem incapacidade, com alguma ou grande dificuldade permanente) os dados revelam que de um total de 34.580.721 pessoas autodeclaradas deficientes, 80,13% dos indivíduos moravam na cidade e 19,87% no campo.

Apesar deste censo não incluir variáveis de pessoas com deficiência visual, os dados censitários do ano de 2000 apontam que 20,36% da população brasileira era autodeclarada deficiente. Um resultado bem distinto do censo de 1991, em que 1,50% da população brasileira era autodeclarada deficiente. Um fator determinante para essa variação pode ser as denominações das variáveis para as pessoas com deficiência.

Embora, haja essas imprecisões sobre a população com deficiência nos censos demográficos, são esses dados que “permitem delinear um diagnóstico social das condições de vida a que estas pessoas com deficiência estão sujeitas, bem como das características demográficas básicas deste segmento populacional” (JANNUZZI, JANNUZZI, 1998, p.2890) e, por conseguinte, direcionam as políticas públicas em nosso país.

### 1.1.1.3. O censo de 2010 – dados da população com deficiência

No censo de 2010, verifica-se um avanço na denominação das variáveis relacionadas às pessoas com deficiência, equivale-se ao estado permanente (visual, auditiva, motora, mental ou intelectual), que apresentam uma das duas características: ‘não consegue de modo algum’ ou ‘grande dificuldade’.

Inicia-se a análise da população brasileira segundo a situação de domicílio e deficiência permanente conforme demonstra a tabela 2.



**Tabela 2:** População brasileira do censo de 2010 segundo a situação de domicílio e deficiência

Cidade	Total da população		Total da população com deficiência				
	%	Campo	%	Cidade	%	Campo	%
160 934 649	84,37	29 821 150	15,63	13 186 355	83,72	2 564 614	16,28

Fonte: Elaboração própria com base no censo demográfico do IBGE/SIDRA (2010).

O Censo Demográfico de 2010 (IBGE) mostra que somos 190.755.799 brasileiros; deste total, 15,63% vivem no campo. Ao tratar das pessoas com deficiência permanente (visual, auditiva, motora, mental/ intelectual)<sup>6</sup> o IBGE (2010) aponta que no Brasil há um total de 15.750.969 indivíduos. Na interface entre Educação Especial e Educação do Campo, os dados revelam que 16,28% das pessoas com deficiência que viviam no campo, o que corresponde a 8,59% da população total do campo.

Ao adentrar no foco deste estudo, estado de São Paulo, os dados do IBGE (2010) mostram um total de 447.615 pessoas com deficiência que vivem no campo na região sudeste, sendo que, no estado de São Paulo se encontra um total de 25,74% da população com deficiência que vive no campo nesta região.

Para exemplificar as restrições sociais a que ainda estão submetidas as pessoas com deficiência em nosso país, o Censo Demográfico de 2010 (BRASIL) mostra que há 13.660.168 pessoas analfabetas com 15 anos ou mais. Dentre as pessoas com deficiência nessa faixa etária, 4.645.145 não são alfabetizadas. Portanto, os dados revelam que 34% das pessoas analfabetas no país têm alguma deficiência. Mostram também que 26,15% das pessoas com deficiência com 10 anos ou mais sobrevivem com 1 a 5 salários mínimos; 22,82% não possuem rendimento<sup>7</sup>, e a maior parte, 47,50%, sobrevive com a renda de até 1 salário mínimo<sup>8</sup>.

Ainda de acordo com o IBGE (2010), no Brasil, 7,97% das pessoas com deficiência permanente que vivem no campo encontram-se na faixa etária de 0 a 14 anos. Entende-se que podem estar matriculadas em creches, pré-escolas e no ensino fundamental.

<sup>6</sup> Conforme o IBGE, com a autodeclaração as pessoas afirmavam ter as seguintes características: não conseguem de modo algum ou têm grande dificuldade na capacidade visual, auditiva, motora, mental/ intelectual.

<sup>7</sup> Pessoas que recebem somente o Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social; o BPC foi instituído pela Constituição Federal de 1988 e regulamentado pela Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS, Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, pelas Leis nº 12.435, de 6 de julho de 2011 e pela Lei nº 12.470, de 31 de agosto de 2011, que alteram dispositivos da LOAS, e pelos Decretos nº 6.214, de 26 de setembro de 2007 e nº 6.564, de 12 de setembro de 2008 (Brasil, 2012).

<sup>8</sup> Valor do salário mínimo utilizado no censo: R\$ 510,00.

Diante desses dados que apresentam um panorama dos indicadores sociais, a próxima etapa é verificar o nível instrucional da população brasileira, mais especificamente dos sujeitos com deficiência.

### 1.1.2. Nível instrucional da população brasileira

Com o objetivo de verificar a situação educacional da população brasileira apresenta-se a tabela 3.

**Tabela 3:** Nível de instrução da população brasileira a partir da idade

Nível de instrução	15 a 24 anos	%	25 anos ou mais	%
Total	34 227 651	23,6	110 586 512	76,4
Sem instrução e fundamental incompleto	10 577 039	7,3	54 466 106	37,6
Fundamental completo e médio incompleto	11 306 965	7,8	16 204 251	11,2
Médio completo e superior incompleto	10 806 495	7,5	27 156 813	18,8
Superior completo	1 001 741	0,7	12 462 016	8,6
Não determinado	535 411	0,4	297 326	0,2

Fonte: Elaboração própria com base no censo demográfico do IBGE/SIDRA (2010).

O primeiro dado a constatar, é que após 138 anos do primeiro censo no Brasil (1872), a maioria (44,9%) da população ainda se encontra no nível sem instrução e fundamental incompleto.

Verifica-se que 19% da população a partir dos 15 anos possuem o ensino fundamental completo e médio incompleto.

De acordo com os dados, 26,3% da população acima dos 15 anos têm o ensino médio completo e o ensino superior incompleto, isto pode ser em decorrência pela busca de trabalho, sendo que a Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN 9394/96) em seu artigo 36, inciso III, §2º e §4º afirma que:

O ensino médio, atendida à formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas [...]. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Assim, constata-se que o Ensino Médio tem caráter profissionalizante e de terminalidade, que muitas vezes impede o movimento da classe trabalhadora para o ensino

superior. Para Kuenzer (2010, p.20) o ensino deveria abranger todos os adolescentes, e a escola pública deveria se basear “na construção de uma proposta pedagógica que propicie situações de aprendizagem variadas e significativas a seus estudantes, de modo geral pauperizados economicamente, e, em consequência, cultural e socialmente”. A autora ainda destaca que “a efetiva democratização de um Ensino Médio que ao mesmo tempo prepara para a inserção no mundo do trabalho e para a cidadania, complementado nos níveis subsequentes por formação profissional científico-tecnológica e sócio-histórica”, segundo as propostas anunciadas na legislação, demanda condições materiais impossíveis no caso brasileiro (KUENZER, 2000, p.38).

Com relação ao ensino superior, 9,3% da população brasileira tem este grau de ensino completo. Para Kuenzer (1997, p.85),

O raciocínio é simples: ensino superior não é para todos, mas sim para dirigentes e técnicos de alto nível, para o que se exigem estudantes bem preparados pela educação primária e secundária, cujos egressos devem ser rigorosamente selecionados, premiando os que sejam realmente competentes.

Pode-se afirmar que a educação é desigual, diferenciada para a classe dominante e trabalhadora, e dirigida pelos interesses neoliberais. Nas palavras de Sanfelice,

A escola hoje está direcionada pelo Banco Mundial para o capital; o banco pensa a Educação para os interesses do capital; temos que pensar a Educação para os interesses do trabalhador, do trabalho. Aí entram as brigas políticas, as questões dos trabalhadores, dos partidos, as ideologias, as estratégias. Como ficar no sistema, fazer parte dele, ter de seguir ordens, e mesmo assim conseguir mudá-lo, transformá-lo? (SANFELICE, 2011, p.107)

A educação é algo valioso, entrelaçada a diversos fatores econômicos, sociais e políticos, engendrados no sistema neoliberal, que se baseia nos interesses do capital.

Com esse panorama sobre o nível de instrução educacional da população brasileira, o próximo passo deste estudo é entender a situação da população deficiente, ao verificar os índices de alfabetização a partir da idade.

#### **1.1.2.1. Nível instrucional da população brasileira com deficiência**

Os dados anteriores (tabela 3) apontaram que grande parte da população brasileira, com e sem deficiência, ainda se encontra com pouca instrução escolar.

Com o intuito de analisar o nível instrucional da população brasileira com deficiência, inicia-se a apresentação com os dados de pessoas com deficiência visual segundo a alfabetização e idade, demonstrado na tabela 4.

**Tabela 4:** População com deficiência visual segundo alfabetização e idade.

Idade	Alfabetizadas	%	Não alfabetizadas	%	Total
10 a 14 anos	181 609	91,2	17 625	8,8	199 234
15 a 19 anos	206 772	94,0	13 178	6,0	219 950
20 a 24 anos	225 576	93,8	14 803	6,2	240 379
25 a 29 anos	248 205	92,5	20 105	7,5	268 310
30 a 34 anos	241 067	89,2	29 327	10,8	270 394
35 a 39 anos	252 230	86,7	38 741	13,3	290 971
40 a 44 anos	392 162	83,6	77 139	16,4	469 301
45 a 49 anos	532 425	82,1	115 902	17,9	648 327
50 anos ou mais	2 492 620	65,7	1 298 655	34,3	3 791 275

Fonte: Elaboração própria com base no censo demográfico do IBGE/SIDRA (2010).

De acordo com a definição censitária, do IBGE, a pessoa analfabeta é aquela que não sabe ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhece.

A definição censitária pode significar muito pouco em termos de domínio efetivo da leitura, da escrita e do cálculo. Não se lhe pode, contudo, diminuir o alcance, tanto educacional como social e político. Com efeito, a alfabetização, mesmo no sentido restrito que a definição censitária lhe empresta, representa de um lado, a libertação das múltiplas formas de preconceito, rotulação e estigmatização ainda vigentes em relação às pessoas analfabetas (...); de outro, significa a superação da barreira e efetivação do primeiro passo no caminho da alfabetização e do letramento. (FERRARO, 2004, p.122- 123)

Um dado a analisar com reserva é o conceito de deficiência visual para as pessoas autodeclaradas, pois devido ao uso de óculos, muitos puderam se considerar sujeitos com deficiência visual, por isso, selecionei apenas a variável de deficiência permanente com as características: não consegue de modo algum, grande dificuldade. Entretanto, apesar desta seleção na nomenclatura nota-se um grande número de pessoas com deficiência visual.

Observa-se que, em média, 86,5% da população com deficiência visual no Brasil é autodeclarada alfabetizada, sobretudo, dos 50 anos de idade ou mais.

Ao analisar toda a população com deficiência visual acima dos 10 anos de idade verifica-se que, em média, 13% desta população não foi alfabetizada.

A tabela 5 apresenta a população com deficiência auditiva segundo a alfabetização e idade.

**Tabela 5:** População com deficiência auditiva segundo a alfabetização e idade

Idade	Alfabetizadas	%	Não alfabetizadas	%	Total
10 a 14 anos	55 471	81,2	12 820	18,8	68 291
15 a 19 anos	59 133	85,2	10 267	14,8	69 400
20 a 24 anos	66 547	83,8	12 840	16,2	79 387
25 a 29 anos	70 549	83,4	14 088	16,6	84 637
30 a 34 anos	75 249	79,7	19 184	20,3	94 433
35 a 39 anos	75 171	77,4	21 907	22,6	97 078
40 a 44 anos	84 447	77,2	24 932	22,8	109 379
45 a 49 anos	90 190	77,5	26 163	22,5	116 353
50 anos ou mais	856 710	63,4	494 443	36,6	1 351 153

Fonte: Elaboração própria com base no censo demográfico do IBGE/SIDRA (2010).

A maioria da população com deficiência auditiva acima dos 10 anos é alfabetizada (78,7%), que corresponde ao domínio da leitura e escrita e cálculo básico. Entretanto, ainda há um alto número de pessoas com deficiência auditiva acima dos 10 anos sem se alfabetizar, que corresponde a 636.644 (21%).

Os dados censitários mostram que 18,8% da população com deficiência auditiva (12.820) na faixa etária dos 10 aos 14 anos foram autodeclaradas analfabetas.

A partir dos 50 anos ou mais ocorre a maior concentração (36,6%) de pessoas com deficiência auditiva não alfabetizada.

A tabela 6 apresenta a população com deficiência motora a partir da alfabetização e idade.

**Tabela 6:** População com deficiência motora segundo a alfabetização e idade

Idade	Alfabetizadas	%	Não alfabetizadas	%	Total
10 a 14 anos	36 982	57,3	27 593	42,7	64 575
15 a 19 anos	40 729	62,4	24 497	37,6	65 226
20 a 24 anos	51 683	68,3	23 985	31,7	75 668
25 a 29 anos	64 466	71,9	25 158	28,1	89 624
30 a 34 anos	85 172	74,0	29 868	26,0	115 040
35 a 39 anos	111 690	77,2	32 997	22,8	144 687
40 a 44 anos	151 324	76,7	45 872	23,3	197 196
45 a 49 anos	208 098	76,2	65 110	23,8	273 208
50 anos ou mais	2 102 947	64,3	1 166 727	35,7	3 269 674

Fonte: Elaboração própria com base no censo demográfico do IBGE/SIDRA (2010).

Os dados nos mostram que, em média, 30,1% da população com deficiência motora acima dos 10 anos de idade foi autodeclarada como analfabeta.

Verifica-se que mesmo o ensino fundamental se constituir como obrigatório e gratuito no país (LDBEN, 1996), 27.593 (43%) pessoas com deficiência motora entre os 10 aos 14 anos de idade não dominam o conhecimento elementar.

As tabelas 4 e 5 mostram que o maior índice de pessoas com deficiência está na faixa etária dos 50 anos ou mais, a mesma situação ocorre na deficiência motora, em que corresponde a 76,1% do total. Deste modo, são imprescindíveis estudos que averiguem os motivos desse elevado número de pessoas com deficiência nesta faixa etária, uma vez que podem estar atreladas as condições de trabalho e acidentes.

A tabela 7 apresenta a população com deficiência mental/ intelectual a partir da alfabetização e idade.

**Tabela 7:** População com deficiência mental/ intelectual segundo a alfabetização e idade

Idade	Alfabetizadas	%	Não alfabetizadas	%	Total
10 a 14 anos	89 891	47,5	99 258	52,5	189 149
15 a 19 anos	95 019	51,0	91 272	49,0	186 291
20 a 24 anos	94 111	49,9	94 495	50,1	188 606
25 a 29 anos	96 561	50,3	95 382	49,7	191 943
30 a 34 anos	100 798	51,8	93 926	48,2	194 724
35 a 39 anos	100 193	54,0	85 188	46,0	185 381
40 a 44 anos	111 237	55,9	87 865	44,1	199 102
45 a 49 anos	115 689	59,1	79 966	40,9	195 655
50 anos ou mais	507 407	57,8	371 163	42,2	878 570

Fonte: Elaboração própria com base no censo demográfico do IBGE/SIDRA (2010).

Nota-se que a situação educacional é ainda mais complicada para a população com deficiência mental. Na faixa etária dos 10 aos 14 anos, mais da metade (52,5%) destes sujeitos não foram alfabetizados, isto nos mostra que apesar da LBDEN (9394/96) ter sido implementada no ano de 1996, ou seja, no ano em que estas pessoas (de 14 anos no período que o censo foi realizado) nasceram. O que poderia ter possibilitado o acesso a escola ou instituição especial para estes sujeitos, entretanto, não propiciou a alfabetização.

Verifica-se que há quase uma equidade percentual entre as pessoas com deficiência mental alfabetizadas e não alfabetizadas, sobretudo, nas faixas etárias, de 15 a 19 anos, de 20 a 24 anos e entre 25 aos 29 anos.

Ao cotejar com as tabelas acima, a população com deficiência mental/ intelectual na faixa etária dos 10 aos 44 anos apresenta o maior índice de analfabetismo.

Os dados apontam que um número alto (46,9%) da população com deficiência mental/ intelectual acima dos 10 anos foram autodeclaradas analfabetas. Deste modo, fica claro, que muitas pessoas com deficiência em nosso país, ainda não se apropriaram dos conteúdos básicos da alfabetização e do ensino fundamental.

Após verificar a presença de pessoas com deficiência na cidade e campo, o nível instrucional da população com deficiência no Brasil, o próximo passo é entender a situação e organização da educação para jovens e adultos deficientes que vivem no campo.

### **1.1.3. Alunos com deficiência que estudam na EJA e vivem em áreas rurais segundo o Censo Escolar**

Além dos indicadores sociais apresentados pelo censo demográfico anteriormente, outra fonte de dados é o censo escolar.

O Censo Escolar é um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) vinculado ao Ministério da Educação (MEC). Ele é feito com a colaboração das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Trata-se do principal instrumento de coleta de informações da Educação Básica, que abrange as suas diferentes etapas e modalidades: ensino regular, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA). O Censo Escolar coleta dados sobre estabelecimentos, matrículas, funções docentes, movimento e rendimento escolar. Deste modo, traduz-se como um instrumento para analisar a realidade da educação brasileira.

De acordo com o INEP, o Censo Escolar:

é uma pesquisa realizada juntos aos estabelecimentos de ensino, para levantamento de dados e informações relativas à educação básica, objetivando subsidiar a elaboração de análises, diagnósticos, planejamento do sistema educacional do país e a definição e monitoramento das políticas públicas que promovam um ensino de qualidade para todos os brasileiros. Com essas informações, o MEC gerencia programas como Fundeb, a Alimentação Escolar, a distribuição de Livros Didáticos, o Dinheiro Direto na Escola, o Mais Educação, o PDE, entre outros. (BRASIL, 2012)<sup>9</sup>

Os dados que serão apresentados foram selecionados das informações divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacional Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação, por meio dos Censos Escolares de 2009 a 2012.

O ano inicial de 2009 foi delimitado como período de análise do censo escolar por ter sido o posterior ao estabelecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Brasil (MEC, 2008a), implantada pela Secretaria de Educação Especial

---

<sup>9</sup>Informações do site do INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/censo-escolar>>. Acesso em: 30 jul. 2014.

do Ministério da Educação, em 2008. O último ano analisado do Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2012) foi 2012, por apresentar os dados mais atuais no momento da realização deste estudo. Para a leitura e tratamento estatístico dos microdados da Educação Básica utilizei o Software IBM SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*).

Apresenta-se a interface (Educação Especial, EJA e Educação do Campo) a partir de dois bancos de dados do censo escolar: matrículas e escolas. Os **dados de matrículas** foram agregados segundo as variáveis<sup>10</sup>: zona residencial do aluno (rural); localização da escola (rural); localização diferenciada da escola<sup>11</sup> (área de assentamento<sup>12</sup>, terra indígena<sup>13</sup>, área remanescente de quilombo<sup>14</sup>); etapa de ensino; modalidade (EJA) e necessidade educacional especial (NEE)<sup>15</sup>.

Com os **dados de escolas** analisa-se a localização diferenciada da escola<sup>16</sup> (área de assentamento, terra indígena, área remanescente de quilombo).

As análises dos microdados sobre as escolas permitiram apresentar resultados sobre a quantidade de escolas localizadas em áreas rurais, conforme demonstra a tabela 8.

**Tabela 8:** Número de escolas no Brasil por tipo de localização diferenciada da escola

Ano	Área de Assentamento	Terra indígena	Área remanescente de quilombo	Total de escolas em áreas rurais	Total de escolas <sup>17</sup>
2009	3 959	2 549	1 702	119 925	255 445
2010	3 796	2 765	1 913	120 798	259 831
2011	4 580	2 819	1 995	121 396	263 833

<sup>10</sup> As nomenclaturas das variáveis estão de acordo com o caderno de instruções do INEP (2012). Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-questionarios>>. Acesso em: 25 mar.2013

<sup>11</sup> A área diferenciada da escola corresponde (área de assentamento, terra indígena, área remanescente de quilombos, unidade de uso sustentável, unidade de uso sustentável em terra indígena, unidade de uso sustentável em área remanescente de quilombos, não se aplica), (Caderno de instruções, INEP, 2012).

<sup>12</sup> Área obtida por meio do Programa de Reforma Agrária(Caderno de instruções, INEP, 2012).

<sup>13</sup> Área demarcada pela União como território indígena(Caderno de instruções, INEP, 2012).

<sup>14</sup> Área demarcada e reconhecida pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) que abriga os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição certificada pela Fundação Palmares, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida(Caderno de instruções, INEP, 2012).

<sup>15</sup> Estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (Caderno de Instruções, INEP).

<sup>17</sup> Soma de escolas do campo e da cidade.



2012	4 422	2 865	1 956	121 999	268 244
------	-------	-------	-------	---------	---------

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2009, 2010, 2011 e 2012).

O primeiro dado a comentar é que, em média, 46,2% das escolas brasileiras estão localizadas em áreas rurais, sendo que 7,3% destas escolas correspondem às áreas de assentamentos, terras indígenas e áreas remanescentes de quilombos (INEP/ MEC, 2009 a 2012).

As escolas de terras indígenas e áreas remanescentes de quilombos apresentaram uma tendência de aumento ao comparar o ano de 2012 ao de 2009. Isto pode ter ocorrido devido às lutas dos povos indígenas e de áreas remanescente de quilombos por escolas em suas terras. O estudo de Mantovani (2011) e de Sá (2012) revelaram as lutas desses povos, enfatizando a realidade educacional, sobretudo, na perspectiva da educação inclusiva.

As escolas em área de assentamento correspondem a 3,5% das escolas localizadas em áreas rurais em nosso país. A quantidade de escolas em área assentamento reduziu em 2010 e em 2011 nota-se um aumento de 20,7%. Estima-se a partir deste dado que as escolas de assentamento possam aumentar novamente seus índices com lutas em busca deste direito, o de ter educação em seu meio social. Nas palavras de Caldart (2003, p.65),

uma escola não move um assentamento, mas um assentamento também não se move sem a escola, porque ele somente se move, no sentido de que vai sendo construído como um lugar de novas relações sociais, de uma vida mais digna, se todas as suas partes ou dimensões se moverem junto.

Deste modo, a escola em área de assentamento é vista como uma possibilidade de mudança, dentre elas, a social. As análises apresentadas acima demonstram que há escolas em diferentes áreas rurais em nosso país que carecem de estudos sobre suas histórias, com o intuito de compreender as práticas pedagógicas que vem sendo desenvolvidas e quais desafios enfrentados por essas instituições, dentre outras questões pertinentes ao contexto social vivenciado nesses espaços não desvinculado da totalidade do nosso país.

A partir do banco de dados de matrículas do censo escolar foi possível verificar as matrículas em escolas no campo no Brasil, além disso, especificar as matrículas segundo as áreas rurais diferenciadas conforme demonstra a tabela 9.

**Tabela 9:** Matrículas de alunos da Educação Básica segundo a localização diferenciada da escola no Brasil

Ano	Área de assentamento	Terra indígena	Área remanescente de quilombos	Total de matrículas em áreas rurais
2009	364 322	169 173	139 508	6 340 962
2010	337 619	170 566	152 070	5 989 753
2011	394 491	180 075	159 240	5 841 654
2012	388 930	191 999	163 090	5 746 320

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2009, 2010, 2011 e 2012).

Com base no censo escolar é possível constatar que, em média, 11% das matrículas brasileiras da educação básica correspondem a alunos que vivem e estudam no campo (INEP/MEC, 2009 a 2012). De acordo com o censo escolar, as escolas rurais podem estar localizadas em área de assentamento, terra indígena, área remanescente de quilombos, ou em outras áreas rurais. Em 2012, foram acrescentadas às áreas rurais, as variáveis: unidade de uso sustentável, unidade de uso sustentável em terra indígena, unidade de uso sustentável em área remanescente de quilombos.

Entende-se por Educação Básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (LDBEN, 1996). Entretanto, no censo escolar, a educação básica abrange as suas diferentes etapas e modalidades: ensino regular (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), Educação Especial e Educação de Jovens Adultos (EJA)<sup>18</sup>.

Constata-se que as matrículas da educação básica em áreas de assentamento, terras indígenas e áreas remanescentes quilombos apresentaram um acréscimo no ano de 2012 ao cotejar com o ano de 2009. Entretanto, o total de matrículas em áreas rurais tiveram quedas consecutivas no período, apesar da ampliação da obrigatoriedade do ensino da faixa etária de 6 a 14 para 4 a 17 anos, estabelecidas pela Emenda Constitucional 59/2009.

Diante disso, Brito (2012) aponta que essa ampliação da obrigatoriedade do ensino requer maiores investimentos públicos e destaca,

mas sabe-se que não é a obrigatoriedade o fator determinante do crescimento das matrículas, mas sim, a estratégia de política pública adotada. Isso denota que a ação do Estado na educação é decisiva. Por outro lado, quando há oferta, os pais das classes trabalhadoras pobres não se negam a matricular os filhos. (BRITO, 2012, p.6)

Embora haja a obrigatoriedade da educação básica, reflete-se sobre os recursos financeiros destinados para as escolas localizadas em áreas rurais, sendo que não se pode

<sup>18</sup> Informações disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 1 jul. 2014.

passar despercebido que a nossa educação é financiada por organismos internacionais, dentre elas, o Banco Mundial.

O Banco Mundial decidiu que a escola básica é um “corretivo” da pobreza, pois as pessoas têm que estudar minimamente, ou seja, só as 4 séries iniciais: “o pobre que estuda um pouquinho se sente incluído” (discurso da inclusão). Isso foi elaborado por eles (Banco Mundial. E, só por estudar esse pouco, ele ouve falar em cidadania e se sente um cidadão; pobre, mas vai comportar como um cidadão. Há uma conformação da população, pobre e miserável, pelo discurso da inclusão. Isso está claramente colocado nos documentos do Banco Mundial. (SANFELICE, 2011, p.103)

Deste modo, as análises da tabela 9 devem ir além da progressão das matrículas em áreas de assentamentos, quilombos e terras indígenas. Necessita-se pensar e discutir a totalidade em que a educação está submersa, dentre elas, o financiamento da educação básica.

Verifica-se a complexidade da educação em nosso país, entretanto, não podemos nos conformar, é preciso compreender a totalidade e, a partir disso, lutar por mudanças estruturais em todo o sistema que nos cerca, para que possamos ter um novo modelo educacional, desvinculado do capital humano.

Ao pensar em todo emaranhado do capitalismo atrelado a uma educação formal para as pessoas com deficiência, que vivem no campo, e são jovens e adultas, a situação se torna ainda mais complexa, lembrando que esses sujeitos vivenciaram percalços e foram/são marcados pela exclusão social. Entretanto, essas pessoas buscam o direito a escola, conforme demonstra a tabela 10, sobre as matrículas de alunos com necessidade educacional especial (NEE) que vivem no campo e estudam na EJA no campo.

**Tabela 10:** Matrículas gerais e de alunos com NEE que estudam na EJA no campo

Ano	Total de matrículas na EJA no campo	Matrículas de alunos com NEE na EJA no campo	%
2009	492 134	5 378	1,0
2010	454 091	6 110	1,0
2011	440 333	6 386	1,5
2012	418 747	6 579	1,6

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2009, 2010, 2011 e 2012).

Os dados mostram quedas consecutivas nas matrículas gerais de EJA em áreas rurais no período analisado, sendo que o ano de 2012 apresentou menor número de matrículas. Entretanto, o panorama das matrículas de alunos com NEE na EJA em áreas rurais é de aumento constante durante o período. Esses dados nos permitem afirmar que jovens e adultos com NEE do campo estão buscando uma escolarização na EJA localizada em áreas rurais.

Com base nas tabelas acima, é possível afirmar que os dados censitários sinalizam a presença da pessoa com deficiência em áreas rurais. Ainda, destaca-se que jovens e adultos deficientes que vivem no campo estão ingressando na EJA localizada no campo. Deste modo, precisa-se pensar e discutir sobre uma Educação Especial para esses sujeitos.

Em síntese, a partir das três tabelas apresentadas anteriormente, pode-se afirmar que os dados do IBGE mostraram que a maioria da população brasileira acima dos 15 anos de idade encontra-se sem instrução escolar e com o ensino fundamental incompleto. Com relação à instrução escolar da população deficiente acima dos 10 anos de idade, a situação de pessoas com deficiência física, sobretudo, a mental, é alarmante indicando grandes índices de analfabetismo. Os dados também indicaram a presença de pessoas jovens e deficientes que vivem no campo. O censo escolar mostrou a existência de escolas e matrículas no campo. Na interface, apontou a tendência de ampliação de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na EJA no campo.

Com base nessas informações, a próxima etapa do estudo é analisar e discutir a educação escolar em assentamentos rurais no Brasil.

### **1.1.3.1. Os assentamentos rurais no Brasil e a Educação Escolar**

Inicialmente, antes de conquistar o assentamento, constitui-se o acampamento, que é uma manifestação permanente para pressionar os governos na realização da reforma agrária. A organização do acampamento é um trabalho coletivo, em que famílias organizadas em movimentos socioterritoriais se manifestam publicamente ocupando latifúndios. Essas famílias enfrentam condições difíceis nos barracos de lona preta, e estão determinadas a mudar a situação de suas vidas, com a conquista da terra (FERNANDES, 2012a).

Os assentamentos rurais surgiram no Brasil na década de 1980 com o objetivo de se fazer uma reforma agrária (LEITE, 2012). Na definição de Bergamasco e Norder (1996, p.7)

de maneira genérica, os assentamentos rurais podem ser definidos como a criação de novas unidades de produção agrícola, por meio de políticas governamentais visando o reordenamento do uso da terra, em benefício de trabalhadores rurais sem terra ou com pouca terra.

Os assentamentos rurais estão ligados ao Estado como uma forma de controle e à delimitação de um espaço. Além disso, são decorrentes de processos de lutas e conquistas pelos trabalhadores rurais (LEITE, 2012).

Embora os assentamentos rurais sejam resultados da luta dos trabalhadores pela reforma agrária, eles se configuram de formas distintas pelo país,

coletivos/individuais; agrícolas/pluriativos; habitações em lotes/em agrovilas; frutos de programas governamentais estaduais/ federais; com poucas/muitas famílias; organizados e/ou politicamente representados por associações de assentados, cooperativas, movimentos sociais, religiosos, sindicais, etc. –, mas significarão sempre, malgrado as precariedades que ainda caracterizam número expressivo de projetos, um ponto de chegada e um ponto de partida na trajetória das famílias beneficiadas/ assentadas. (LEITE, 2012, p.113)

Além das informações descritas acima, o site do INCRA (2014) também caracteriza um assentamento:

A quantidade de glebas num assentamento depende da capacidade da terra de comportar e sustentar as famílias assentadas. O tamanho e a localização de cada lote é determinado pela geografia do terreno e pelas condições produtivas que o local oferece. Com algumas exceções, os assentados moram em casas construídas dentro do lote onde desenvolvem suas atividades rurais. Além das unidades produtivas e de moradia, o assentamento conta com áreas comunitárias e espaços para construção de igrejas, centros comunitários, sede de associações e ainda locais de preservação ambiental cercados e protegidos. Cada lote em um assentamento é uma unidade da agricultura familiar em seu respectivo município e demanda benefícios de todas as esferas de governo, como escolas (municipal e estadual), estradas (municipal), créditos (federal e estadual), assistência técnica (estadual e federal), saúde (municipal) e outros. Algumas dessas ações para o desenvolvimento e consolidação do assentamento são executadas por iniciativa e com recursos do INCRA através de parcerias com os governos locais e outras instituições públicas.

Dados atuais (INCRA, 2014) mostram a distribuição dos assentamentos e famílias assentadas no Brasil e regiões.

**Quadro 1:** Número de assentamentos e famílias assentadas no Brasil e regiões

<b>Brasil/Região</b>	<b>Número de assentamentos</b>		<b>Número de famílias assentadas</b>	
Brasil	9 167	% por região	959 156	% por região
Nordeste	4 213	46,0	319 694	33,3
Norte	2 115	23,1	422 530	44,1
Sudeste	765	8,3	42 662	4,4
Sul	825	9,0	36 192	3,8
Centro-Oeste	1 249	13,6	138 078	14,4

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do INCRA (2014).

O Brasil possui 9.167 assentamentos e a concentração ocorre na região nordeste, correspondente a 46% dos assentamentos brasileiros. Ao verificar nos dados do INCRA (2014) a localização dos assentamentos segundo os estados nordestinos, pode-se afirmar que 23,6% estão situados no Maranhão, 15,8% na Bahia; 14,3% no Pernambuco, 11,7% no Piauí,

10,8% no Ceará, 7,2% na Paraíba, 7% no Rio Grande do Norte, 5,4% no Sergipe, 4,1% no Alagoas.

Na sequência, a região norte corresponde a 21,3% dos assentamentos brasileiros. Os assentamentos do estado do Pará correspondem a 52,5% dos assentamentos da região norte, ainda, verifica-se que o estado do Tocantins representa 17,8%, Rondônia 10,2%, Acre 7,4%, Amazonas 6,8%, Roraima 3,2% e Amapá 2,1% dos assentamentos da região norte (INCRA, 2014).

A região sudeste apresenta o menor número de assentamentos, que corresponde a 8,3% dos assentamentos brasileiros. Constata-se, que o estado de Minas Gerais representa 42,7% dos assentamentos do sudeste, o estado de São Paulo corresponde a 34,9%, Espírito Santo 12,3% e Rio de Janeiro 10,1% dos assentamentos do sudeste (INCRA, 2014).

A região sul corresponde a 9% dos assentamentos brasileiros, sendo que, o estado do Rio Grande do Sul representa 41,5% dos assentamentos sulistas, o Paraná 39,1% e Santa Catarina 19,4% dos assentamentos na região Sul (INCRA, 2014).

Para concluir as análises sobre a distribuição dos assentamentos, a região centro-oeste representa 13,6% dos assentamentos brasileiros. Destes, 43,7% estão localizados no Mato Grosso, 23,8% em Goiás, 16,3% no Mato Grosso do Sul e 16,3% no Distrito Federal (INCRA, 2014).

Com relação ao número de famílias assentadas, o nordeste corresponde a 33,3% das famílias assentadas no Brasil. Ao verificar os estados nordestinos, os dados mostram que 40,4% das famílias assentadas estão no estado do Maranhão, 14,3% na Bahia, 10,8% no Pernambuco, 9,7% no Piauí, 6,9% no Ceará, 6,3% no Rio Grande do Norte, 4,5% na Paraíba, 4% no Alagoas, 3,2% no Sergipe.

Apesar da maioria dos assentamentos no Brasil localizarem na região nordeste, os dados mostram uma tendência inversa com relação às famílias assentadas, com uma concentração na região norte (44,1%). O estado do Pará é que apresenta um maior número de famílias, no total 242.103, que corresponde a 57,3% de famílias assentadas da região norte. Em seguida, o estado do Amazonas corresponde a 13,1%, Rondônia 9,2%, Acre 7,6%, Tocantins 5,7%, Roraima 3,9%, Amapá 3,3% das famílias assentadas da região norte.

A região sudeste (4,4%) ultrapassa a região sul (3,8%) no número de famílias assentadas, apesar da região sul possuir um número maior de assentamentos. Ao comparar os estados com a região, verifica-se que São Paulo apresentou um maior número de famílias assentadas (39,9%), na sequência, Minas Gerais correspondeu a 37,3%, Rio de Janeiro a 12,8% e Espírito Santo a 10% das famílias assentadas do sudeste.

No sul, o estado do Paraná apresenta a maior concentração de famílias assentadas (51,4%). O Rio Grande do Sul corresponde 34,6% e Santa Catarina a 13,9% das famílias assentadas sulistas.

No centro-oeste, o estado do Mato Grosso apresenta o maior número de assentamentos e de famílias assentadas (61%) da região. Na sequência, o Mato Grosso do Sul corresponde a 20,2%, Distrito Federal a 9,6% e Goiás a 9,2% das famílias assentadas do centro-oeste.

Ao analisar os dados do censo escolar, pode-se afirmar que a maior concentração de matrículas em escolas em assentamento ocorre na região norte e nordeste, sobretudo nos estados do Pará (80.820 matrículas em 2012) e Maranhão (89.705 matrículas em 2012). Isto está ligado ao fato destes dois estados apresentarem o maior contingente de famílias assentadas, conforme demonstra o quadro 1.

Em conformidade com os objetivos deste estudo, o próximo passo é analisar o número e a organização das escolas localizadas em assentamentos no Brasil, posteriormente, focar a análise nas escolas em assentamentos paulistas, sobretudo, as que apresentam alunos com deficiência na educação de jovens e adultos.

#### **1.1.3.1.1. As escolas em assentamentos no Brasil**

As escolas de assentamento no Brasil serão apresentadas segundo o banco de **dados de escolas** do censo escolar, para isso, analisa-se a modalidade de ensino (ensino regular, educação especial, EJA), dependência administrativa (municipal, estadual, privada, federal), a organização da escola segundo: a existência de sala de recursos para o atendimento educacional especializado, cozinha, biblioteca, alimentação escolar, água filtrada, rede de esgoto, sanitário e a localização diferenciada da escola (área de assentamento).

Como visto na tabela 8, as escolas em áreas de assentamentos correspondem em média 3,5% das escolas em áreas rurais no Brasil. Entretanto, ao cotejar com as escolas em terras indígenas e em áreas remanescentes de quilombos, verifica-se que as escolas em assentamentos são mais numerosas.

Nas escolas em assentamento constata-se as três modalidades de ensino conforme demonstra a tabela 11.

**Tabela 11:** Escolas em assentamento no Brasil segundo a modalidade de ensino

Ano	Total de escolas em assentamento	Modalidade de ensino					
		Regular <sup>19</sup>	%	Especial <sup>20</sup>	%	EJA <sup>21</sup>	%
2009	3 959	3 948	99,7	12	0,3	1 017	25,7
2010	3 796	3 782	99,6	8	0,2	972	25,6
2011	4 580	4 564	99,7	1	0,0	1 185	25,9
2012	4 422	4 408	99,7	2	0,0	1 134	25,6

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2009, 2010, 2011 e 2012).

Primeiramente, é preciso esclarecer que em uma escola pode se ter apenas uma ou mais modalidades de ensino, por isso, ao somar as três modalidades percebe-se que seus números são superiores ao total de escola.

Os dados apontam que todas as modalidades de ensino apresentaram redução em escolas de assentamento no Brasil. Entretanto, o estudo de Quiles e Gonçalves (2012) aponta que esta diminuição nas modalidades de ensino é uma tendência em todas as escolas do país.

Ao cotejar o ano de 2012 ao de 2009, nota-se uma queda de 460 (11,7%) escolas que apresentavam a modalidade de ensino regular em áreas de assentamento no Brasil. Isso pode estar relacionado com o processo de nucleação e fechamento das escolas do campo, nas palavras de Basso (2013, p.74-75) “um dos principais argumentos dos governos em favor da nucleação é a redução do custo médio por aluno quando se fecham várias pequenas escolas e passa a funcionar uma escola maior”.

Fica claro que, sob a hegemonia do capitalismo, as escolas do campo tendem seguir o processo de nucleação e fechamento das escolas do campo iniciado nos anos de 1980, conforme aponta Basso (2013).

No que se refere à educação especial, os dados apontam essa modalidade em escolas de assentamento, apesar do silenciamento histórico entre a interface da Educação Especial com a Educação do Campo (CAIADO, MELETTI, 2011).

Com relação à modalidade EJA, nota-se que corresponde, em média, a 25,7% do total das modalidades em áreas de assentamento. Conclui-se que a alta demanda na EJA se deve ao processo histórico de analfabetismo e baixos índices de escolarização em áreas rurais (FERRARO, 2004).

<sup>19</sup> Oferece, na rede regular de ensino, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação profissional (Caderno de instruções, INEP, 2012).

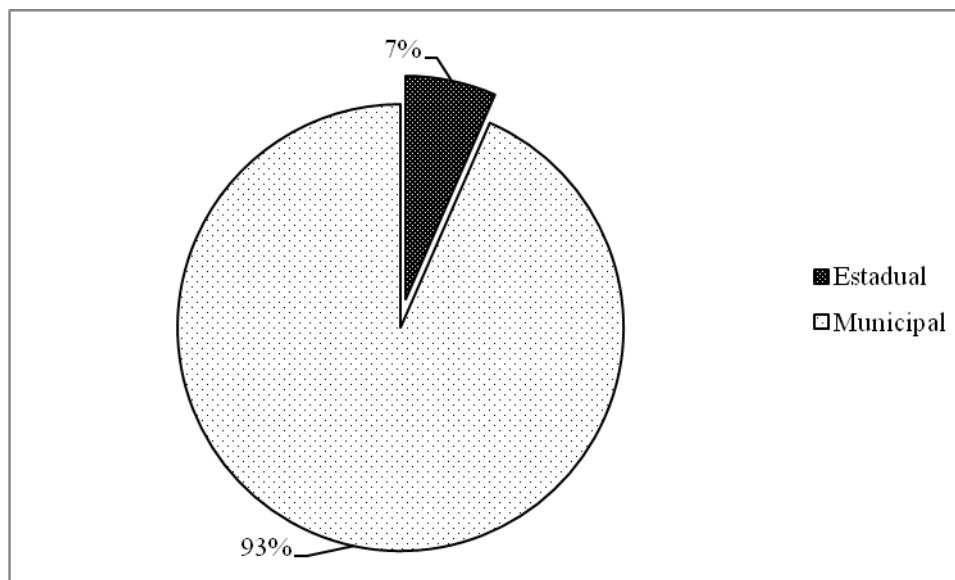
<sup>20</sup> Atende alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, em escolas ou classes especiais (Caderno de instruções, INEP, 2012).

<sup>21</sup> Destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio em idade própria (Caderno de instruções, INEP, 2012).



A figura a seguir apresenta uma média da distribuição das escolas de educação básica por dependência administrativa em assentamentos no Brasil no período de 2009 a 2012.

**Figura 1:** Escolas brasileiras da educação básica em assentamentos segundo a dependência administrativa



Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2009, 2010, 2011 e 2012).

As escolas em área de assentamento acompanham a mesma tendência nacional das escolas que é a municipalização da educação básica, conforme visto no estudo de Quiles e Gonçalves (2012) ao traçar um panorama das dependências administrativas baseando-se no censo escolar.

O fator principal da municipalização das escolas brasileiras foi em decorrência do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)<sup>22</sup>, pautado nos critérios de decisão essencialmente monetário (PINTO, 2007).

<sup>22</sup> O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. Genericamente, um fundo pode ser definido como o produto de receitas específicas que, por lei, vincula-se à realização de determinados objetivos. O FUNDEF é caracterizado como um fundo de natureza contábil, com tratamento idêntico ao Fundo de Participação dos Estados (FPE) e ao Fundo de Participação dos Municípios (FPM), dada a automaticidade nos repasses de seus recursos aos Estados e Municípios, de acordo com coeficientes de distribuição estabelecidos e publicados previamente. As receitas e despesas, por sua vez, deverão estar previstas no orçamento, e a execução contabilizada de forma específica. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 4 set. 2014.

O estudo de Di Pierro e Andrade (2009, p.246) explica a tendência de municipalização das escolas do campo no estado de São Paulo por consequência do Fundo do Desenvolvimento de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF).

(...) na segunda metade da década de 1980 haviam criado programas de nucleação e melhorias das escolas rurais, nos anos de 1990 promoveram o transporte escolar dos estudantes do campo para as escolas urbanas. Esse processo se intensificou com a municipalização do ensino, induzida pela implantação, em 1996, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

Com a ideologia neoliberal o Estado diminui suas responsabilidades, e é exatamente nesse aspecto que todas essas mudanças estruturais atingem a educação, porque o Estado, nos anos 1990, conduzido pela ideologia neoliberal se torna mínimo para as políticas sociais (PERONI, 2003).

Apesar do gráfico não apresentar as escolas federais e particulares em assentamento devido à quantidade não representar nem um 1% do total dessas escolas, cabe aqui, apontar que há dependência administrativa privada em áreas de assentamento no Brasil, o que representa a descentralização do Estado pela Educação Básica. Se, evidentemente, o Brasil apresenta-se mínimo para as políticas sociais, quem as assumem? A sociedade. Sanfelice (2003) afirma isso ao colocar que:

O imperativo que o discurso neoliberal instituiu, deslocando o eixo da lógica do Estado para a lógica do mercado, sustenta as teses de um Estado mínimo e coloca a própria sociedade civil mergulhada na concorrência do poder econômico, de tal forma que a aparente ausência do Estado coloca a todos numa disputa individualista pela sobrevivência. O Estado, minimizado para as políticas sociais e obviamente não para os interesses do capital, repassa aos usuários os custos das políticas sociais (p. 165).

A partir deste contexto que elucida a descentralização da Educação Básica, a tabela 12 apresenta a situação que as escolas de assentamento se encontram no país.

**Tabela 12:** Organização das escolas de assentamento no Brasil

Ano	Total de escolas	cozinha	Sala de recursos <sup>23</sup>	biblioteca	alimentação escolar	Água inexistente	Rede de esgoto inexistente	Sanitário inexistente	Energia inexistente
2009	3 959	3 206	25	407	3 894	67	859	634	907
2010	3 796	3 055	38	387	3 793	72	769	621	708
2011	4 580	3 851	65	454	4 574	547	996	599	810
2012	4 422	3 751	102	495	4 419	442	849	591	620

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2009, 2010, 2011 e 2012).

Com base nestes dados, pode-se afirmar que as condições das escolas de assentamento ainda são precárias no país, pelo motivo de, em média, 17,3% das escolas não possuem cozinha, 89,6% não apresentam biblioteca, 0,5% é ausente de alimentação escolar. Os dados de rede de esgoto, sanitários, energia e água merecem destaque devido aos altos números de inexistência destas necessidades básicas em escolas de assentamentos. Ainda convém frisar, a inexistência de salas de recursos nestes espaços, situação inaceitável, pois é um direito dos alunos com deficiência. Esta realidade não permeia apenas as escolas em áreas de assentamento, as escolas em áreas rurais, de modo geral, estão abandonadas. Dentre os problemas enfrentados pelas escolas rurais encontra-se a falta de infra-estrutura e docentes qualificados; professores com visão urbanocêntrica; alienada dos interesses dos camponeses, dos assalariados do campo (KOLLING, NERY, MOLINA, 1999).

#### 1.1.3.1.2. As matrículas em assentamentos no Brasil

As matrículas em área de assentamento no Brasil serão apresentadas com base nos **dados de matrículas** do censo escolar, agregadas segundo as variáveis<sup>24</sup>: zona residencial do aluno (rural); localização diferenciada da escola (área de assentamento); modalidade (regular; especial, EJA) necessidade educacional especial<sup>25</sup> e tipo de deficiência (visual, auditiva, física e mental). Vale ressaltar, que a deficiência visual se refere à soma do número de matrículas de

<sup>23</sup> Espaço destinado à execução de Atendimento Educacional Especializado (AEE), constituído de mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e acessibilidade, equipamentos específicos e professor com formação para realizar o atendimento (Caderno de Instruções, INEP, 2012).

<sup>24</sup> As nomenclaturas das variáveis estão de acordo com o caderno de instruções do INEP (2012). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-microdados>>. Acesso em: 4 set. 2014.

<sup>25</sup> Estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (Caderno de Instruções, INEP, 2012).

alunos com baixa visão e cegos; a deficiência auditiva se refere às matrículas de alunos com deficiência auditiva e surdez.

Com o intuito de compreender a distribuição das matrículas da educação básica em escolas de assentamento segundo a modalidade de ensino apresenta-se a tabela 13.

**Tabela 13:** Matrículas da educação básica em escolas de assentamento segundo a modalidade de ensino

Ano	Total de modalidades de ensino <sup>26</sup>	Regular	%	Especial	%	EJA	%
2009	358 315	326 561	91,14	55	0,02	31 699	8,85
2010	330 398	301 329	91,20	44	0,01	29 025	8,78
2011	387 471	352 048	90,86	10	0,00	35 413	9,14
2012	369 124	335 729	90,95	20	0,01	33 375	9,04

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2009, 2010, 2011 e 2012).

O ensino regular, em média, representa 91,04% das matrículas da educação básica em assentamento, enquanto que a educação especial corresponde a 0,01%, e a EJA a 8,95% das matrículas. Por meio destes dados, fica evidente que a educação especial em classes ou instituições especiais ocorre em assentamentos. Contudo, o aluno com deficiência que vive e estuda em assentamento também pode frequentar o ensino regular e a EJA.

Assim, com o intuito de verificar a quantidade de matrículas de alunos com NEE e por deficiências (DA, DV, DF, e DM) na educação básica em assentamentos apresenta-se a tabela 14.

**Tabela 14:** Matrículas de alunos com NEE e por tipo deficiência na Educação Básica em escolas de assentamento no Brasil

Ano	NEE	DV	DA	DF	DM
2009	2 485	798	278	306	920
2010	3 273	988	342	452	1 384
2011	4 912	1 246	527	661	2 326
2012	5 533	1 173	523	712	3 009

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2009, 2010, 2011 e 2012).

Ao cotejar o ano de 2012 ao de 2009 observa-se um aumento de 122,7% nas matrículas de alunos com NEE em área de assentamento. Deste modo, é perceptível que os

<sup>26</sup> De acordo com os dados do censo escolar verifica-se que além desse total, há matrículas sem a definição de que modalidade escolar se encontra, por exemplo, no ano de 2009 cerca de 6.000 matrículas não constatarem a modalidade de ensino que frequentavam.

alunos com NEE estão entrando nas escolas nos assentamentos, local onde vivem. Essa realidade nos reporta a outras discussões, como a permanência escolar, o atendimento educacional especializado, as condições do trabalho docente, transportes públicos, dentre outras questões que permeiam o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a luta pela educação para as pessoas com e sem deficiência que vivem e estudam em assentamento é além do acesso.

Ao verificar cada deficiência apresentada na tabela, percebe-se que as matrículas de alunos com deficiência visual apresentaram um aumento de 47% no período analisado. As matrículas de alunos com deficiência auditiva entre anos de 2009 a 2012 tiveram índices menores que as outras deficiências na educação básica em área de assentamento.

Com relação às matrículas de alunos com deficiência física, nota-se que no período analisado apresentaram um acréscimo de 132,7% matrículas.

As matrículas de alunos com deficiência mental são as mais incidentes na educação básica em área de assentamento no Brasil. Em 2012, as matrículas de alunos com deficiência mental correspondiam a 55,5% do total das matrículas de alunos com deficiência.

Com o objetivo de focar a análise nas matrículas de alunos com deficiência na EJA em áreas de assentamento, apresenta-se a tabela 15.

**Tabela 15:** Matrículas de alunos com NEE e por tipo de deficiência na EJA em assentamento no Brasil

Ano	Total de matrículas EJA <sup>27</sup>	NEE	DV	DA	DF	DM
2009	31 699	402	333	18	23	41
2010	29 025	526	428	19	25	55
2011	35 413	643	434	49	32	131
2012	33 375	506	307	52	41	114

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2009, 2010, 2011 e 2012).

Verifica-se que as matrículas de alunos com NEE na EJA em áreas de assentamento no Brasil correspondem, em média, a 1,6% do total das matrículas de EJA em assentamento.

O alto índice de matrículas de alunos com deficiência visual pode estar atrelado a uma imprecisão no preenchimento do censo escolar, em que a dificuldade em enxergar, ou uso de óculos, foram considerados como deficiência visual. O estudo de Molina (2003) sobre os projetos de EJA do PRONERA em assentamentos indica que dentre as dificuldades de frequência dos alunos, a deficiência visual é o segundo motivo predominante.

<sup>27</sup> Alunos com e sem deficiência.

As matrículas de alunos com deficiência auditiva na EJA em áreas de assentamento apresentaram o maior aumento em 2011, com um acréscimo de 30 matrículas.

Com relação às matrículas de alunos com deficiência física na EJA em área de assentamento, estas apresentam os índices menores ao cotejar com as outras deficiências. Questiona-se, como jovens e adultos deficientes se deslocam nos assentamentos? Visto que a maioria dos assentamentos é distante de espaços que oferecem serviços como o de saúde, além disso, apresentam estradas de difícil acesso e na maioria das vezes não há transportes escolares disponíveis para o acesso a EJA no assentamento.

As matrículas de alunos com deficiência mental apresentaram aumentos gradativos na EJA em assentamentos até o ano de 2011. O maior acréscimo ocorreu entre 2010 e 2011 com 138,2%.

Com esse panorama, é possível afirmar que apesar dos índices reduzidos de matrículas de alunos com deficiência, os dados apontam a presença de jovens e adultos deficientes que estão buscando uma escolarização nos assentamentos. Deste modo, é preciso mais estudos, suportes acadêmicos nesta modalidade de ensino em áreas rurais com o intuito de garantir a estes estudantes uma educação formal, sistêmica, capaz de superar as marcas de exclusão vivenciadas por esses sujeitos ao longo de suas histórias de vida.

### **1.1.3.2. Os assentamentos no estado de São Paulo e a organização da educação escolar**

A história da ocupação de algumas regiões do estado de São Paulo ocorreu ao longo do século XX. Nos anos de 1960 no Pontal do Paranapanema houve disputas de terra conduzidas por posseiros, boias-frias e trabalhadores desempregados (DI PIERRO; ANDRADE, 2009).

No início da década de 1980 o movimento social pela reforma agrária se tornou mais intenso, com ocupações de terras em várias regiões do estado lideradas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com apoio de setores da igreja católica (DI PIERRO; ANDRADE, 2009). As autoras historiam as primeiras ocupações no estado que ocorreram

na primeira metade da década de 1980, na Fazenda Pirituba, situada nos municípios de Itapeva e Itaberá. Outras ocupações ocorreram em Sumaré, na região de Campinas, onde a interiorização da indústria desencadeou intensa urbanização e atraiu elevado contingente de migrantes de outros estados, boa parte dos quais provenientes do campo, onde haviam sido expropriados da terra. (p.247)

O governo estadual interviu diante das lutas dos trabalhadores rurais pelas terras e definiu uma política fundiária de assentamentos para o “aproveitamento das terras públicas ociosas ou subaproveitadas mediante a concessão de uso da terra a trabalhadores que a demandavam” (DI PIERRO; ANDRADE, p. 247, 2009).

O Pontal do Paranapanema, nos anos de 1990 a 2000, se tornou uma das regiões com maior número de conflitos por terra no Brasil (FERNANDES, RAMALHO, 2001).

Atualmente, o estado de São Paulo possui 267 assentamentos e 17.014 famílias assentadas (INCRA, 2014). Com base nisso, o próximo passo é analisar as matrículas de assentamento no estado.

### 1.1.3.2.1. Matrículas da educação básica em escolas de assentamento na região sudeste e no estado de São Paulo

As matrículas em área de assentamento no estado de São Paulo serão apresentadas com base nos **dados de matrículas** do censo escolar, agregadas segundo as variáveis<sup>28</sup>: zona residencial do aluno (rural); localização diferenciada da escola (área de assentamento); necessidade educacional especial (NEE)<sup>29</sup>.

Ao especificar o estudo em áreas de assentamento na região sudeste e estado de São Paulo, a tabela 16 apresenta as matrículas de alunos da educação básica que vivem no campo e estudam em escolas em áreas de assentamentos.

**Tabela 16:** Matrículas de alunos da Educação Básica em escolas em áreas de assentamentos

Ano	Brasil	Sudeste	%	São Paulo	%
2009	364 322	11 818	3,2	3 213	27,2
2010	337 619	10 334	3,1	4 203	40,7
2011	394 491	11 905	3,0	4 495	37,8
2012	388 930	12 548	3,2	4 543	36,2

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2009, 2010, 2011 e 2012).

As matrículas da educação básica em escolas de assentamento da região sudeste representam, em média, a 3,1% das matrículas totais em assentamentos brasileiros.

O estado de Minas Gerais e São Paulo se destacam com relação aos outros estados da região sudeste nas matrículas de alunos da educação básica em áreas de assentamento. O

<sup>28</sup> As nomenclaturas das variáveis estão de acordo com o caderno de instruções do INEP (2012).

<sup>29</sup> Estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (Caderno de Instruções, INEP, 2012).

estado de São Paulo, foco desse estudo, apresenta em média 35,5% das matrículas de alunos que vivem no campo e estudam em áreas de assentamento da região sudeste no período analisado.

Com o intuito de verificar as matrículas de alunos com NEE que vivem no campo e estudam na Educação Básica em escolas em áreas de assentamento apresenta-se a tabela 17.

**Tabela 17:** Matrículas de alunos com NEE\* da Educação Básica em escolas em áreas de assentamento

Ano	Brasil	Sudeste	%	São Paulo	%
2009	2 485	72	2,9	37	51,4
2010	3 273	128	3,9	73	57,0
2011	4 912	181	3,7	106	58,6
2012	5 533	224	4,0	113	50,4

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2009, 2010, 2011 e 2012).

\*NEE: Necessidade Educacional Especial

O primeiro dado a comentar é que as matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) no Brasil apresentaram um aumento gradual no período conforme discutido anteriormente na tabela 14.

Ao comparar com o Brasil, a região sudeste apresenta, em média, 3,6% das matrículas de alunos com NEE na educação básica em escolas em assentamento. Com base nos dados percentuais é possível afirmar que o estado de São Paulo é o que detém o maior número de matrículas de alunos com NEE da educação básica (em média 54,4%) em assentamento da região sudeste.

### 1.1.3.3. A organização da EJA nos assentamentos no estado de São Paulo

Após a apresentação das matrículas em áreas de assentamento no Brasil, região sudeste e estado de São Paulo, o próximo passo é descrever e analisar a organização da EJA em assentamentos paulistas sob o enfoque da educação especial. Para isso, centralizou-se nos quatro bancos de dados do censo escolar: matrículas, escolas, turmas e docentes.

Os **dados de matrículas** foram agregados segundo as variáveis<sup>30</sup>: zona residencial do aluno (rural); localização diferenciada da escola (área de assentamento); etapa de ensino;

<sup>30</sup> As nomenclaturas das variáveis estão de acordo com o caderno de instruções do INEP (2012).



modalidade (regular; especial, EJA) necessidade educacional especial<sup>31</sup> e tipo de deficiência (visual, auditiva, física e mental).

Com os **dados de escolas** analisa-se a existência de sala de recursos para o atendimento educacional especializado, cozinha, biblioteca, alimentação escolar, água filtrada, rede de esgoto, sanitário e a localização diferenciada da escola (área de assentamento). Com os **dados de docentes** foi possível saber sobre a formação inicial: se o professor havia cursado o ensino fundamental incompleto ou completo, o ensino médio normal ou magistério, o ensino médio ou superior, completo ou não; sobre a formação continuada: se teve curso específico na Educação Especial, na EJA e na Educação do Campo; e sobre o regime de contratação nas escolas de EJA nos assentamentos. Com os **dados de turmas** verificaram-se as etapas de ensino presenciais na EJA nos assentamentos.

Deste modo, a seguir apresenta-se as escolas que ofertam EJA em assentamentos no estado de São Paulo.

### 1.1.3.3. 1. Escolas que ofertam EJA em assentamentos no estado de São Paulo

O primeiro dado a apresentar sobre as escolas que ofertam EJA no estado de São Paulo refere-se à dependência administrativa, conforme demonstra a tabela 18.

**Tabela 18:** Número de escolas que ofertam EJA em assentamentos no estado de São Paulo

Ano	Total de escolas	Dependência administrativa da escola			
		Federal	Estadual	Municipal	Privada
2009	10	0	4	6	0
2010	14	0	6	8	0
2011	12	0	4	8	0
2012	11	0	4	7	0

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2009, 2010, 2011 e 2012).

Percebe-se que a política de municipalização decorrente do FUNDEF atingiu as escolas em áreas de assentamento paulista, sendo que correspondem a 61,7% do total das escolas em assentamento do estado de São Paulo.

Apesar dos dados apresentarem um aumento no número de escolas que ofertam EJA em assentamentos no estado analisado até o ano de 2010, a tendência nos anos de 2011 e 2012 é de redução neste número. Historicamente, o processo de fechamento das escolas rurais paulistas iniciou-se no final do século XIX, depois em 1988 com o processo de nucleação das

<sup>31</sup> Estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (Caderno de Instruções, INEP, 2012).

escolas rurais, em que ocorreu o fechamento destas pequenas escolas. Em 1995 com a reorganização das escolas estaduais proposta pelo governador Mário Covas houve um fechamento massivo das escolas do campo (BASSO, 2013).

A próxima tabela apresenta a situação e organização das escolas que ofertam a EJA em assentamentos no estado de São Paulo.

**Tabela 19:** Organização das escolas que ofertam EJA em assentamentos no estado de São Paulo

Ano	Total	cozinha	Sala de recursos	biblioteca	alimentação escolar	Água inexistente	Rede de esgoto inexistente	Sanitário inexistente	Energia inexistente
2009	10	9	0	0	10	0	0	0	0
2010	14	13	1	0	14	0	0	0	0
2011	12	12	0	1	12	0	0	0	0
2012	11	11	0	1	11	0	0	0	0

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2009, 2010, 2011 e 2012).

Embora as escolas paulistas que oferecem EJA em assentamentos apresentem a existência de água, rede de esgoto, sanitários, energia, alimentação escolar, há outras questões que ainda são deficitárias, por exemplo, a biblioteca. O estudo de Basso (2013) aponta que as escolas paulistas localizadas na cidade também têm carências de infraestrutura, isso evidencia que a inadequação dos investimentos educacionais ultrapassa os limites das áreas rurais.

De modo geral, os dados sobre a EJA em assentamentos paulistas indicam que esta modalidade de ensino se encontra em condições precárias. Percebe-se que esse fato é recorrente tanto EJA do campo como na cidade, já que essa modalidade de ensino perdeu espaço como atendimento educacional público de caráter universal e, passou a ser entendido como política compensatória no combate às situações de pobreza, com ausência de política articulada para atender de maneira planejada o desafio de superar os altos índices de analfabetismo e elevar a escolaridade de uma grande parte da população (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Apesar deste retrato da EJA em assentamentos paulista baseado no censo escolar, muitos assentamentos não possuem escola, assim, os trabalhadores rurais e seus filhos se deslocam até áreas urbanas em busca da escolaridade.

O próximo passo é analisar a formação dos professores que atuam na EJA em assentamentos no estado de São Paulo.

### 1.1.3.3.2. Docentes que atuam na EJA em escolas de assentamento no estado de São Paulo

Com a finalidade de compreender a formação dos professores que atuam na EJA em escolas de assentamento no estado de São Paulo apresenta-se a tabela 20.

**Tabela 20:** Formação docente dos educadores que atuam na EJA em escolas de assentamento no estado de São Paulo

Ano	Total de docentes	Fundamental incompleto	Fundamental completo	Ensino Médio Normal/ Magistério	Ensino médio	Superior completo
2009	97	0	0	2	1	94
2010	93	0	0	5	2	86
2011	89	0	0	5	0	84
2012	80	0	0	2	2	76

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2009, 2010, 2011 e 2012).

Ao cotejar o ano de 2009 a 2012, os dados mostram uma redução de 17 professores que atuam na EJA em assentamentos paulistas.

Apesar da maioria dos professores que atuam na EJA em assentamento ter uma formação no ensino superior, é importante destacar a preocupação de Basso (2013, p. 117) ao analisar a formação docente dos professores do estado de São Paulo e alertar que os indicadores revelam apenas a certificação docente. Esses índices não podem ser confundidos com qualificação docente, pois com a privatização do ensino superior houve uma enorme expansão dos cursos de Pedagogia em universidades e faculdades particulares, inclusive com formação inicial na modalidade à distância.

A tabela 21 apresenta se os professores da EJA possuem formação continuada.

**Tabela 21:** Formação Continuada<sup>32</sup> dos professores que atuam na EJA em escolas de assentamento no estado de São Paulo

Ano	Total de docentes	Educação Especial	EJA <sup>33</sup>	Educação do Campo <sup>34</sup>
2009	97	1	-	-
2010	93	3	-	-
2011	89	1	2	-

<sup>32</sup> No período de 2007 a 2011 era considerada formação continuada com carga horária mínima de 40 horas. A partir de 2012 a formação continuada deve ter carga horária mínima de 80 horas (Caderno de instruções, INEP).

<sup>33</sup> Esta variável foi inserida no caderno de instruções do censo da Educação Básica MEC/INEP a partir do ano de 2011.

<sup>34</sup> Esta variável foi inserida no caderno de instruções do censo da Educação Básica MEC/INEP a partir do ano de 2012.

2012	80	4	2	0
------	----	---	---	---

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2009, 2010, 2011 e 2012).

Os dados mostram que a formação continuada nas áreas da Educação Especial, Educação do Campo e EJA ainda são mínimas para os professores que atuam na EJA em assentamentos paulista. Para Kuenzer (1999) as políticas de formação descaracterizam o professor enquanto pesquisador da educação, ao mesmo tempo em que nega à educação o estatuto epistemológico de ciência e reduz o professor a tarefeiro.

Nessa concepção, de fato, qualquer um pode ser professor, desde que domine meia dúzia de técnicas pedagógicas; como resultado, destrói-se a possibilidade de construção da identidade de um professor qualificado para atender às novas demandas, o que justifica baixos salários, condições precárias de trabalho e ausência de políticas de formação continuada, articuladas a planos de carreira que valorizem o esforço e a competência. (KUENZER, 1999, p.182)

A partir do ano de 2011 foi possível verificar o regime de contratação dos docentes que atuam na EJA em escolas de assentamento conforme demonstra a tabela 22.

**Tabela 22:** Regime de contratação docente que atuam na EJA em escolas de assentamento no estado de São Paulo

Ano	Total de docentes	Concurso Efetivo	Contrato Temporário	Contrato terceirizado
2011	89	48	25	0
2012	80	72	8	0

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2011 e 2012).

Nota-se que a maioria dos professores que trabalha na EJA no campo é concursada e, ao cotejar o ano de 2012 ao de 2011, observa-se um aumento de 50% na contratação de professores com concurso efetivo.

Outro dado é a diminuição (68%) da contratação temporária de docentes que atuam na EJA em escolas de assentamento.

A seguir, serão analisadas as turmas de EJA em assentamentos paulistas, para compreender quais séries desta modalidade de ensino são as mais frequentadas por jovens e adultos.

#### 1.1.3.3.3. Turmas de EJA em escolas de assentamento no estado de São Paulo

A tabela 23 apresenta o número de turmas de EJA nos assentamentos do estado de São Paulo.

**Tabela 23:** Número de turmas de EJA nos assentamentos do estado de São Paulo

Ano	Total de turmas	1ª a 4ª série	%	5ª a 8ª série	%	Ensino médio	%
2009	17	6	35,3	5	29,4	6	35,3
2010	20	8	40,0	7	35,0	5	25,0
2011	25	14	56,0	8	32,0	3	12,0
2012	18	8	44,4	7	38,9	3	16,7

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2009, 2010, 2011 e 2012).

As turmas de EJA se concentram no primeiro ciclo do ensino fundamental (1ª a 4ª série) com 45,4%. Isto significa que a demanda nestas áreas rurais é pela alfabetização e séries iniciais da educação básica, conhecimentos elementares para a construção do conhecimento. Esse fato vai ao encontro do estudo de Silva, Costa e Rosa (2011) que indicam que a realidade do analfabetismo é ainda mais alarmante ao olharmos para o campo. Destaca Machado (2010, p.251) que

a alfabetização de jovens e adultos, para além das questões metodológicas e pedagógicas, precisa ser enfrentada como problema de política pública do ensino fundamental. As experiências históricas de campanhas e programas de alfabetização resultaram em algum acesso à escolarização, mas nenhuma delas conseguiu estender a escolaridade ao público que dela participou, com resultados que correspondem significativamente a conclusão de quatro anos de estudos.

Outro dado é a diminuição das turmas de EJA de 5ª a 8ª série e, principalmente, no ensino médio. Pode-se concluir que a terminalidade da educação básica pelos alunos da EJA de assentamentos associada ao fator deficiência pode se tornar ainda mais complicada, uma vez que, Meletti e Bueno (2010) apontam o afunilamento das matrículas de alunos da educação especial no ensino médio ao cotejar com o ensino fundamental. Destacam os autores (2010, p.14), “se uma pequena parcela da população de jovens tem acesso e permanência no ensino médio no país, isso se agrava consideravelmente se a condição de deficiência, qualquer que seja ela, está presente”.

A partir destes dados de turma, a seguir serão caracterizadas e analisadas as matrículas na EJA em assentamentos no estado de São Paulo, principalmente, sob o enfoque da educação especial.

#### 1.1.3.3.4. Caracterização das matrículas de alunos com deficiência na EJA em escolas de assentamento no estado de São Paulo

Para verificar e comparar a quantidade de matrículas totais<sup>35</sup> e de matrículas de alunos com NEE na EJA em assentamentos brasileiros, da região sudeste e estado de São Paulo, foi construída a tabela 24.

**Tabela 24:** Matrículas na EJA em escolas de assentamento

Ano	Matrículas totais na EJA em assentamento					Matrículas de alunos com NEE* na EJA em assentamento				
	Brasil	Sudeste	%	São Paulo	%	Brasil	Sudeste	%	São Paulo	%
2009	31 699	572	1,8	170	29,7	402	4	1,0	1	25
2010	29 025	459	1,6	250	54,5	526	2	0,4	2	100
2011	35 413	380	1,1	210	55,3	643	5	0,8	4	80
2012	33 375	331	1,0	202	61,0	506	5	1,0	5	100

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2009, 2010, 2011 e 2012).

\*NEE: Necessidade Educacional Especial

No Brasil, as matrículas totais da EJA em assentamentos apresentaram acréscimo (5,3%) ao comparar o ano de 2009 a 2012. Outro dado a destacar é o aumento de 22% nas matrículas em 2011 ao comparar com o ano anterior.

A região sudeste, por sua vez, corresponde, em média, a 1,4% das matrículas totais de EJA em assentamentos brasileiros.

No estado de São Paulo, observa-se que apesar das variações no período, o ano de 2012 apresenta um número superior de matrículas na EJA em assentamento comparado ao ano de 2009. Além disso, o estado de São Paulo representa, em média, 50,1% das matrículas da EJA em assentamento da região sudeste.

Ao tratar das matrículas de alunos com NEE na EJA em assentamentos brasileiros, os dados apontam que estas matrículas correspondem, em média, a 1,6% das matrículas gerais da EJA em assentamento.

Na região sudeste, as matrículas de alunos com NEE na EJA em assentamentos são reduzidas em todo o período. Entretanto, a partir do ano de 2010, o estado de São Paulo se torna representativo (93,3%) nas matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na EJA ao comparar com os outros estados desta região.

Deste modo, a seguir, apresenta-se a caracterização das matrículas dos alunos com NEE segundo as deficiências que estudam na EJA em escolas de assentamentos paulistas.

<sup>35</sup> Matrículas de alunos com e sem deficiência.

**Tabela 25:** Matrículas de alunos com NEE na EJA em escolas de assentamento no estado de São Paulo segundo a deficiência

Ano	Total de Matrículas com NEE*	Deficiência visual	Deficiência auditiva	Deficiência física	Deficiência mental
2009	1	0	0	0	1
2010	2	0	0	0	2
2011	4	0	1	0	3
2012	5	0	0	0	5

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2009, 2010, 2011 e 2012).

\*NEE: Necessidade Educacional Especial

A partir do ano de 2010, as matrículas de alunos com NEE da EJA em assentamento da região sudeste se concentraram no estado de São Paulo e a deficiência que se destacou foi a mental. Gonçalves (2012) indica uma tendência crescente nas matrículas de alunos com deficiência na EJA no Brasil, sobretudo, de alunos com deficiência mental. Destaca ainda, que as matrículas de alunos com deficiência estão concentradas nas séries iniciais (de 1ª a 4ª série) da EJA que são atendidos predominantemente pelas redes municipais.

Com o objetivo de caracterizar e identificar a trajetória escolar (acesso e permanência) dos alunos com deficiência na EJA em escolas de assentamento no estado de São Paulo apresenta-se o quadro 2.

**Quadro 2:** Caracterização das matrículas de alunos com deficiência na EJA em escolas de assentamento no estado de São Paulo

Aluno e deficiência	Sexo/ raça	2009	2010	2011	2012
01 – Def. mental	masculino branca	ensino médio 17 anos	-	-	-
02 – Def. mental	masculino branca	-	5ª a 8ª série 17 anos	-	-
03 – Def. mental	masculino não-declarada	-	5ª a 8ª série 22 anos	-	5ª a 8ª série 24 anos
04 – Def. mental	feminino branca	-	-	1ª a 4ª série 15 anos	1ª a 4ª série 16 anos
05 – Def. mental	masculino parda	-	-	1ª a 4ª série 15 anos	1ª a 4ª série 16 anos
06- Def. mental	feminino não-declarada	-	-	1ª a 4ª série 18 anos	-
07- Surdez	masculino parda	-	-	5ª a 8ª série 18 anos	-
08 Def. mental	feminino não -declarada	-	-	-	1ª a 4ª série 19 anos
09- Def. mental	masculino branca	-	-	-	5ª a 8ª série 17 anos

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2009, 2010, 2011 e 2012).

A partir do código do aluno do censo escolar foi possível caracterizar os 9 alunos com deficiência que frequentaram a EJA em assentamentos no estado de São Paulo.

Pode-se afirmar que os alunos com deficiência da EJA em assentamento apresentaram uma trajetória descontínua. Outro dado é que as matrículas de alunos com deficiência concentram-se de 1ª a 4ª série, entre os 15 e 24 anos, isto mostra que apesar das políticas de educação inclusiva dos anos 90, estas pessoas não passaram por processos de escolarização efetivos na idade obrigatória.

O perfil juvenil que a EJA constituiu na última década deve-se à junção de fatores “ligados ao mercado de trabalho (exigência de certificação escolar) e ao sistema educativo (elevada defasagem na relação idade/série), potencializados pela redução da idade mínima permitida pela LDBEN de 1996 para a frequência a essa modalidade de educação básica” (DI PIERRO, 2005, p. 1122).

A respeito dessas 9 matrículas de alunos com deficiência na EJA em escolas de assentamento no estado de São Paulo levanto algumas hipóteses sobre essas trajetórias escolares: A primeira é que esses alunos podem ter passado por processos de exclusão dentro do sistema educacional; a segunda é a evasão após inúmeras reprovações ou ainda o direito negado do acesso à escola durante a idade escolar, porque houve a presença de 4 matrículas que começaram a escolarização nas séries iniciais da EJA, conforme mostra o quadro acima.

Constata-se que o sexo masculino sobressai. Com relação à raça, a branca é que apresenta uma maior quantidade (44,4%), em seguida a não-declarada (33,3%) e por fim, a parda (22,2%).

A predominância de matrículas de alunos com deficiência mental na EJA é uma realidade encontrada nas escolas da cidade e do campo em todo o país. Não se pode desconsiderar os processos de patologização do fracasso escolar dos alunos cadastrados com deficiência intelectual ou mental, da medicalização do ensino, as justificativas do não aprender centradas apenas no aluno e a precariedade dos processos de avaliação, de diagnóstico e de encaminhamentos pedagógicos (ANACHE, 1997; MOYSES; COLLARES, 1997; PATTO, 2001). Essa discussão está presente nas escolas e na área da Educação Especial.

Além disso, os estudos de Meletti e Bueno (2010) e Góes (2014) apontam que o maior índice de matrículas de alunos com NEE no Brasil corresponde à deficiência mental. Ao cotejar as matrículas de alunos com NEE da educação básica no Brasil no período de 2012 ao 2007, Góes (2014) destaca que enquanto o aumento percentual das matrículas das demais NEE (deficiências: auditiva, visual e física; transtornos globais do desenvolvimento e altas



habilidades) foi de 7,5%, o incremento das de alunos com deficiência intelectual foi de 147,5%.

Com base em todos esses dados, torna-se indispensável uma análise da interface (Educação Especial, Educação do Campo e EJA) na legislação para conferir o direito à educação de jovens e adultos deficientes que vivem no campo.

## **1.2. A INTERFACE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO DO CAMPO E EJA SEGUNDO A LEGISLAÇÃO**

Pautar-se nas leis é fundamental para compreender o processo histórico. No caso deste estudo é necessário recorrer à legislação educacional, pois é

(...) definida como síntese de múltiplas determinações, porque ela foi consequência de e/ou, nela estão presentes utopias, sonhos, desejos, projetos políticos, interesses pessoais e de grupos, direitos e deveres dos cidadãos ou categorias profissionais, planos de carreiras, preconceitos, inclusões/exclusões, enfim, todas as contradições da sociedade. (CASTANHA, 2011, p.326)

Com o objetivo de verificar e compreender as interfaces entre Educação Especial, Educação do Campo e EJA interroga-se sobre a legislação do nosso país em relação a essa questão. Inicia-se a análise a partir da Constituição de 1988, que indicou o direito subjetivo de todos os brasileiros a educação pública, inclusive das pessoas com deficiência com o atendimento educacional especializado, preferencialmente no ensino regular (FERREIRA, 2000). Entretanto, Bueno e Meletti (2010) ao analisar o atendimento do aluno da educação especial no período de 1998 a 2006 apontam que esses sujeitos se concentram em espaços segregados, instituições e classes especiais.

A Emenda Constitucional 59/2009 afirma, no artigo 208, que o direito do Estado com a educação será efetivado quando a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade for assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2009). Contudo, essa lei desobriga o Estado com relação à educação para a faixa etária posterior aos 17 anos, ou seja, a população da EJA. Nas palavras de Machado (2010, p.251-252)

*assegurar a oferta gratuita de educação básica para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria exige que primeiro se avalie com rigor o que já foi feito,*

pois a imensa maioria desses jovens e adultos, já teve até o ano de 2009, passagens por programas de alfabetização e seguem sem ser alfabetizados.

Ao tratar da população de áreas rurais, a Constituição (1988) menciona os indígenas, quilombolas, pescadores, assentados. Verifica-se que questões educacionais específicas dos povos do campo não são tratadas na lei, com exceção da população indígena. Entretanto, no que se refere à educação, a lei é semelhante para todos, tanto os que vivem no campo quanto na cidade. Deste modo, o ensino deverá ser ministrado com “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, artigo 206).

A **Educação do Campo** é destinada aos agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. A política de Educação do Campo compromete-se a ampliar e qualificar a oferta de educação básica e superior às populações do campo (BRASIL, 2010a). A **Educação Especial**, por outro lado, é destinada aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades (BRASIL, 2008a). Desde a Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394/96, esta é uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino (art. 58), que deve garantir os serviços de apoio especializado para que se eliminem barreiras que possam obstruir o processo de escolarização (BRASIL, 2011a, art. 2º).

A **interface da Educação Especial com a Educação do Campo** está presente em vários documentos da Educação Especial, conforme o texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em que se afirma:

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos. (BRASIL, 2008a, p. 17)

Recentemente, o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado na Lei 13.005 (Brasil, 2014) trata da Educação Especial ao anunciar a meta: “universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino” (BRASIL, 2014, p. 6). Além disso, apresenta a interface da Educação Especial com a Educação do Campo enquanto estratégia: “implantar, ao longo desse PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o

atendimento educacional especializado complementar, nas escolas urbanas e rurais” (BRASIL, 2014, p.6, item 4.3).

Ao tratar da **Educação de Jovens e Adultos (EJA)** a LDBEN (9394/96), em seu artigo 37, afirma que “a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria”. Ainda conforme a LDBEN (1996) o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado com a garantia da “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”.

O Parecer CNE/CEB n. 11/2000 aponta os altos índices de analfabetismo no Brasil por meio dos dados oficiais do IBGE realizado em 1996, e afirma que a “EJA representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas” (Brasil, 2000, p.5).

**A interface da Educação Especial com a EJA** aparece na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), ao destacar que a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades. Sendo assim, alunos com deficiência que não tiveram acesso ou foram excluídos dos espaços educacionais têm o direito à escolarização na EJA, como qualquer outro jovem ou adulto nesta condição. Em reforço a esse argumento, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a) afirma que as ações da Educação Especial na modalidade EJA e educação profissional “possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social” (BRASIL, 2008a, p.17).

Com relação à **interface da EJA com a Educação do Campo** a Resolução nº2/2008 (Brasil, 2008b) assegura que a “Educação do Campo deverá atender, mediante procedimentos adequados, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, as populações rurais que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, em idade própria”. Além disso, o decreto 7.352 (Brasil, 2010a) que integra o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária a política de Educação do Campo que compreende o apoio em projetos de alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental. Dentre um dos objetivos do programa é: “oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino”.

Verifica-se a menção na **interface entre a Educação Especial, a Educação do Campo e EJA** que aparece em legislação específica da Educação do Campo, conforme a Resolução nº 2/2008 (BRASIL, 2008b), em que se afirma:

§ 5º - Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular.

Além disso, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), estabelecem que:

Art.2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam a adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

Portanto, pode-se afirmar que as políticas públicas mencionam as temáticas (EJA, Educação do Campo, Educação Especial) conceituam-nas, as mostram interligadas, assinalando o direito à educação para jovens e adultos com deficiência que vivem no campo. Contudo, concorda-se com Cury (2005) e com Machado (2010) ao alegarem que as políticas que deveriam ser universais, estão se constituindo de forma focal, separando por grupos. Essa fragmentação política, estratégia do sistema capitalista, faz com que cada grupo reivindique por uma especificidade, e, assim, perde-se a ideia de educação enquanto um todo. Cabe aqui frisar que as três temáticas discutidas nesse trabalho são constituintes de uma educação ligada ao um sistema econômico, político e social, desta forma, a compreensão de totalidade é indispensável nesse estudo.

A partir da legislação, busca-se verificar nas produções acadêmicas se essas interfaces estão sendo pesquisadas e discutidas nos espaços científicos.

### **1.3. A INTERFACE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, EDUCAÇÃO DO CAMPO E EJA SEGUNDO A PRODUÇÃO ACADÊMICA**

Ao conduzir uma pesquisa é importante verificar quais conhecimentos científicos foram e estão em curso no meio acadêmico, para isso é essencial um levantamento da produção. Deste modo, será apresentada a produção acadêmica na interface das temáticas:

Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial com o intuito de verificar se há produção científica que contemplem as três áreas de interface.

A realidade da Educação Especial para as pessoas com deficiência que vivem no campo é apresentada por Caiado e Meletti (2011) e indicam que “há crianças e jovens com deficiência frequentando escolas do campo, mas há também uma quantidade significativa de alunos com deficiência que para estudar necessitam se deslocar do campo para a cidade” (2011, p.102-103). As autoras mencionam ainda que as matrículas de alunos com deficiência auditiva, visual e física que vivem e estudam no campo são maiores na EJA que os da modalidade especial de ensino. Entretanto, as matrículas de alunos com deficiência intelectual se concentram na educação especial. Outro dado que autoras mostram é que a maioria de alunos com deficiência intelectual que vivem no campo se desloca até a cidade para estudar na EJA. Vale destacar, que os “alunos com deficiência que vivem no campo e estudam na cidade indicam uma condição que pode ser considerada precária em se tratando de acesso à escola” (CAIADO; MELETTI; 2011, p.102).

Por sua vez, ao tratar de alunos com necessidades educacionais especiais que vivem em áreas rurais, Marcoccia (2010) afirma que há um desinteresse do poder público pela educação desta população, e dentre as dificuldades encontradas por estes estudantes para frequentar a escola, destacam-se: “lugares de difícil acesso, estradas precárias e a utilização do transporte escolar por longas distâncias e sem adaptação” (MARCOCCIA, 2010, p. 4).

Com relação à produção acadêmica sobre a escolarização de alunos na EJA, Siems (2011) realizou levantamento da produção científica sobre esse tema, mostrando que essa produção gira em torno de dois grandes temas: as fragilidades das estruturas da EJA no atendimento educacional de pessoas com deficiência e dificuldades vivenciadas nos serviços da educação especial para oferecer atividades escolares à população jovem e adulta. A conclusão da autora é que há necessidade de pesquisas que envolvam a questão da escolarização da pessoa jovem e adulta com deficiência, porque há lacuna de estudos que contemplem como se dá a aquisição do conhecimento para pessoas com diferentes situações de deficiência.

Em um dos poucos trabalhos recentes existentes sobre esta temática, Gonçalves e Meletti (2011) reiteram os achados anteriormente citados: aumento das matrículas da pessoa com deficiência na EJA; a baixa escolaridade da pessoa com deficiência; preparação alienada destes sujeitos para o mercado de trabalho e ausência de diretrizes claras e propostas pedagógicas consistentes para o aluno com deficiência na EJA. As autoras indicam uma tendência crescente nas matrículas de alunos com deficiência na EJA no Brasil, sobretudo, de

alunos com deficiência intelectual destacando que essas matrículas estão concentradas nas séries iniciais (de 1ª a 4ª série) da EJA. Na visão de Meletti e Bueno (2010), isto parece ser um problema localizado na educação básica brasileira, pois mesmo com o aumento das matrículas em geral, os níveis de aprendizagens são baixos, ocorrendo então, o retorno à escolarização por meio desta modalidade.

Essas considerações permitem constatar que a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Especial e a Educação do Campo são temas de interface. No entanto, pouco se conhece a respeito da existência de pesquisas que abordem essas duas modalidades de educação no contexto da educação especial, o que motivou a realização de um levantamento da produção acadêmica com essa finalidade.

Em vista disso, apresentam-se os resultados de um estudo que se propôs a investigar o estado da arte das pesquisas acadêmicas com essa interface realizadas no país de modo a contribuir para o avanço do conhecimento científico no campo da Educação Especial. Optou-se pelo estudo bibliométrico, por possibilitar a construção de indicadores destinados a avaliar a produção científica. De acordo com Silva, Hayashi e Hayashi (2011, p.113-114) “a análise bibliométrica é um método flexível para avaliar a tipologia, a quantidade e a qualidade das fontes de informação citadas em pesquisas” e ressaltam que “o produto da análise bibliométrica são os indicadores científicos dessa produção”.

1- O Banco de Teses da CAPES, fornece resumos sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país a partir de 1987 e permite pesquisa por autor, título e assunto. O acesso pode ser feito pelo Portal de Periódicos CAPES no endereço <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Todavia, como esse banco de dados oferece apenas acesso aos resumos, foram buscados nas bibliotecas digitais de teses e dissertações das IES e no Portal Domínio Público os textos integrais dos trabalhos identificados como pertinentes ao tema tratado.

2- A Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal – Redalyc, é um sistema científico de informação organizado pela Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) com o objetivo de contribuir para a difusão da atividade científica editorial que se produz na e sobre a Ibero América. Tal sistema dispõe ao público um conjunto de milhares de periódicos científicos que podem ser analisados e citados. Está disponível no endereço: <<http://redalyc.uaemex.mx/>>

O critério de escolha dessas duas bases de dados justifica-se pelo fato de que são complementares. Enquanto o Banco de Teses da CAPES dá acesso à produção acadêmica de

teses e dissertações defendidas no Brasil, a rede de revistas Redalyc oferece a chance de verificar se e como o tema pesquisado é tratado Ibero América.

Para o registro dos dados coletados foram utilizados protocolos de registro de dados bibliométricos elaborado por Hayashi et al. (2011) no formato de uma planilha Excel. Nesses protocolos constam campos específicos, tais como: termo de busca, autor (es), título do trabalho, orientador (es), título do periódico, imprensa (volume, número, páginas), ano de publicação, nível do trabalho (mestrado, doutorado, mestrado profissionalizante), IES, região, linha de pesquisa, área de conhecimento, palavras-chave, resumo, além de um campo para registro da presença ou ausência nos trabalhos de atendimento educacional ao deficiente.

A princípio, foi definido como critério de inclusão todas as teses e dissertações e artigos a serem analisadas, independente de um período temporal pré-estabelecido, ou seja, foi coletado o total de registros disponíveis nas bases de dados (CAPES e Redalyc). Foram definidos como termos de busca: “Educação do Campo EJA”, “Educação do Campo de jovens e adultos deficientes”, “Educação do Campo EJA deficientes”, “Educação do Campo EJA deficiência”, “Educação de Jovens e Adultos deficientes”. Após a coleta de dados foi realizada a leitura dos resumos, e os que não se relacionaram de alguma forma ao tema da pesquisa – educação do campo de jovens e adultos deficientes – foram excluídos.

### **1.3.1. Os achados no banco de teses da CAPES**

O resultado inicial dessa coleta apontou a existência de 226 trabalhos na CAPES. Em seguida, desse total registrado no protocolo de teses e dissertações, foram buscados os textos completos em bibliotecas digitais das instituições em que os trabalhos foram defendidos e também na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação Científica e Tecnológica do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (BDTD/IBICT/MCT), e no Portal Domínio Público.

A leitura dos títulos dos trabalhos, resumos e textos integrais deram condições de verificar a presença ou ausência do enfoque sobre o atendimento educacional de jovens e adultos deficientes que vivem no campo, bem como a outros aspectos das pesquisas realizadas que sejam de interesse desse trabalho. Assim, após a exclusão dos registros duplicados e daqueles que não se enquadravam no escopo da pesquisa o *corpus* final pesquisado resultou em 42 trabalhos.

Dos 42 trabalhos identificados no banco de teses da CAPES/ MEC verificou-se que cobrem o período compreendido entre 2003 e 2012, sendo 6 teses de doutorado, 35

dissertações de mestrado e 1 dissertação de mestrado profissionalizante. A distribuição anual e por nível desses trabalhos pode ser observada no quadro 3.

**Quadro 3 - Distribuição anual e por nível das teses e dissertações**

Ano	Mestrado	Doutorado	Mestrado Profissionalizante	Total
2003	4	0	0	4
2004	2	1	0	3
2006	1	2	0	3
2007	5	0	0	5
2008	4	1	0	5
2009	3	0	1	4
2010	4	2	0	6
2011	8	0	0	8
2012	4	0	0	4
<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>42</b>

Fonte: Banco de Teses da CAPES; BDTD/IBICT. Elaboração própria.

Os resultados mostram, portanto que a temática pesquisada é recente, cobrindo um período de nove anos e que ao longo dos anos o total de trabalhos manteve-se com poucas oscilações sendo observado um ligeiro crescimento apenas no ano de 2011.

Esses 42 trabalhos foram defendidos em 26 instituições de ensino superior, das quais 25 possuem vinculação administrativa federal, 8 estadual e 9 particular, e estão localizadas nas regiões centro-oeste (2); norte (3); nordeste (9); sudeste (15) e sul (14) do país. O quadro 4 permite visualizar a distribuição dos trabalhos por instituição.

**Quadro 4 – Distribuição dos trabalhos por instituição**

IES	Trabalhos
UFSC	4
UFES; UFPB/João Pessoa; USP (3 trabalhos cada)	9
PUC-SP; UEL; UEM; UFCE; UFMG; UFPA; UNIMEP (2 trabalhos cada)	14
FURG; PUC-RS; UFAM; UFBA; UFMS; UFPEL; UFRN; UFS; UnB; Unesp; UNICAP; UNIGRANRIO; UNISINOS; UTP, UFSCar (1 trabalho cada)	15
<b>Total</b>	<b>42</b>

Fonte: Banco de Teses da CAPES. Elaboração própria.

Também foi possível observar que a maioria desses trabalhos está vinculada a Programas de Pós-Graduação da área de Educação (33), entre os quais apenas um de Educação Especial. Os demais Programas são: Agriculturas Amazônicas (2), Psicologia Social (1) e Psicologia Clínica (1), Linguística Aplicada (1), Ciências da Linguagem (1), Educação Ambiental (1), Geografia (1) e Ensino de Ciências (1).



Quando se investigou o gênero em relação à autoria dos trabalhos verificou-se a preponderância feminina tanto em relação à autoria (30 mulheres e 12 homens) quanto em relação à orientação (32 mulheres e 11 homens). Esses resultados sustentam os argumentos que em determinadas áreas de conhecimento ocorre o processo de feminização da ciência, e a Educação é uma delas, conforme corroboram estudos sobre a participação feminina na ciência (RIGOLIN; HAYASHI; HAYASHI; 2013).

Após esse breve panorama a respeito dos parâmetros bibliométrico em relação à distribuição temporal e geográfica, de gênero, vinculação institucional e administrativa do *corpus* documental analisado, nos próximos tópicos são expostas as análises dos trabalhos em relação à interface Educação Especial e EJA, EJA e Educação do Campo e Educação Especial, EJA e Educação do Campo.

### 1.3.1.1. Estudos sobre o aluno com deficiência na EJA

Dos dados documentais analisados foi possível observar que 18 trabalhos, o que corresponde a 42,8% do total (42), contemplam a interface Educação Especial e EJA, enfocando a escolarização de jovens e adultos com deficiência nessa modalidade de ensino. Dessas, três são teses de doutorado (D), 14 são dissertações de mestrado (M), e uma é dissertação de mestrado profissionalizante (MP), defendidas em 14 Programas de Pós-Graduação do país entre 2003 e 2012 conforme dados do quadro 5.

**Quadro 5 - Teses e dissertações na interface Educação Especial e EJA**

<b>Autores</b>	<b>Nível</b>	<b>Orientadores</b>	<b>Instituição/ Programa</b>	<b>Ano de defesa</b>
Mirella Villa de Araújo Tucunduva da Fonseca	M	Alexandra Ayach Anache	UFMS / Educação	2003
Eneida Maria Gondim	M	Virgínia Colares Soares Figueirêdo Alves	UNICAP / Ciências da Linguagem	2004
Roberta Roncali Maffezoli	M	Maria Cecília Rafael de Góes	UNIMEP / Educação	2004
Elsa Midori Shimazaki	D	Maria Silvia Cárnio	USP / Educação	2006
Dayane Rodrigues Xavier	M	Maria Cecília Carareto Ferreira	UNIMEP / Educação	2007
Katiuscha Lara Genro Bins	M	Claus Dieter Stobäus	PUC-RS / Educação	2007
Josefa Fátima de Sena Freitas	M	Nerli Nonato Ribeiro Mori	UEM / Educação	2008
Leonardo Lopes da Silva	M	Yvette Piha Lehman	USP / Psicologia Social	2008
Marcia de Camargo Oliva Gaya Soléra	M	Maria Lúcia de Araújo Andrade	USP / Psicologia Clínica	2008
Carlos Henrique Creppe	MP	Zenildo Buarque de Moraes Filho	UNIGRANRIO / Ensino de Ciências	2009
Valdemir Cardoso da	M	Regina Lúcia Giffoni Luz de	PUC-SP / Educação	2009

Silveira		Brito	(Currículo)	
Jose Anchieta de Oliveira Bentes	D	Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi	UFSCar/ Educação Especial	2010
Fabiana Lasta Beck Pires	D	Magda Floriana Damiani	UFPEL / Educação	2010
Maria da Conceição Bezerra Varella	M	Luzia Guacira dos Santos Silva	UFRN / Educação	2011
Táisa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves	M	Silvia Marcia Ferreira Meletti	UEL / Educação	2012
Moema Karla Oliveira Santanna	M	Cátia de Azevedo Fronza	UNISINOS / Educação	2011
Aluska Peres Araújo	M	Ana Dorziat Barbosa de Melo	UFPB - João Pessoa / Educação	2012
Marcos Leite Rocha	M	Denise Meyrelles de Jesus	UFES/ Educação	2012

Fonte: Banco de Teses da CAPES. Elaboração própria.

A análise dos 18 trabalhos relacionados no quadro 5 permitiu verificar que ao tratar do aluno com deficiência na EJA, a predominância é de pesquisas que enfocam a deficiência intelectual. Nesse contexto, a EJA representa a possibilidade de manutenção de pessoas jovens e adultas com deficiência intelectual em instâncias educacionais, prioritariamente instituições especiais privadas, deixando claro que o processo de institucionalização historicamente imposto a esta população permanece sob uma nova modalidade de ensino, conforme é explicitado por Xavier (2007).

A pesquisa de Fonseca (2003) revela avanços no programa de EJA ao receber os alunos com deficiência intelectual, mas por outro lado, estes sujeitos apresentam a não escolarização diante de um percurso escolar, conferido ao mínimo de conhecimento científico.

Outro aspecto, presente nessas dissertações e teses é a amplitude de instituições segregadas que atendem pessoas jovens e adultas com deficiência com um foco para o ensino profissionalizante (SÓLERA, 2008), e mundo do trabalho (SILVA, 2008a). Isso levanta uma série de inquietações a respeito do assunto, pois esses espaços, principalmente as instâncias especializadas, muitas vezes se baseiam em atividades sem cunho pedagógico, no qual o discente é preparado para atividades repetitivas, monótonas.

Verifica-se também nesses trabalhos a preocupação com a formação docente para os professores que atuam com pessoas surdas em instituição especializada que oferta EJA a partir das representações sociais nas formas do trabalho docente (BENTES, 2010).

A dissertação de Maffezoli (2004) retrata a infantilização de jovens e adultos com deficiência intelectual, e destaca que a experiência escolar destes discentes foi marcada por condições precárias, de não oportunidade, que impedem a entrada na vida adulta.

As pesquisas de Gondim (2004), Shimazaki (2006), Freitas (2008), Bins (2007) discutem a temática alfabetização e letramento e direcionam para as aprendizagens e para o

sentido atribuído aos professores e /ou aos alunos com deficiência perante aos processos de aquisição da leitura e da escrita.

Varella (2011) focaliza a trajetória de inclusão escolar de uma aluna com paralisia cerebral na EJA e a discussão foi centrada em aspectos como a sistemática de planejamento e avaliação, a articulação pedagógica entre os professores da educação de jovens e adultos e das ações da sala de recursos multifuncionais e, a importância da formação continuada dos educadores envolvidos.

Por sua vez, Santanna (2011) investigou e analisou dados de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa por alunos com deficiência intelectual, em um contexto de uma APAE - Educadora, com uma turma de EJA, a fim de apontar em que medida a mediação/colaboração entre pares mais experientes contribui para o desenvolvimento da linguagem.

A partir da voz do jovem e adulto com deficiência, Araújo (2012) problematizou as experiências de exclusão/inclusão numa escola regular, tendo em vista a trajetória educacional desses sujeitos. O pressuposto adotado pela autora da pesquisa é que ouvir a voz dos jovens e adultos com deficiência é explicitar a importância de esses sujeitos falarem sobre eles mesmos, rompendo com a condição de assujeitamento e invisibilidade social historicamente perpetuada. O estudo foi realizado em uma escola pública municipal de Campina Grande-PB, e os resultados obtidos mostraram que mesmo em uma escola que direcionava o trabalho na perspectiva de educação inclusiva, as práticas se revelaram engessadas e estereotipadas, e, por isso, não consideravam as diferenças, segregando e excluindo os alunos.

Rocha (2012) investiga os processos de escolarização de alunos surdos matriculados em salas comuns da EJA no contexto de uma unidade de ensino fundamental do Sistema Municipal de Ensino da cidade de Vitória/ES. Os pressupostos teóricos da pesquisa foram buscados na Sociologia das Ausências e das Emergências, postuladas por Boaventura de Souza Santos e para a construção e sistematização dos dados no campo de pesquisa utilizou-se a etnografia. Os resultados da pesquisa apontam para a importância de colocar em análise a interface da Educação Especial na EJA para que sejam problematizados os processos de escolarização desses sujeitos matriculados em salas comuns da EJA no contexto do município de Vitória; a necessidade de pensar em alternativas que garantam aos jovens e adultos surdos os serviços e apoios previstos na política nacional e local de educação bilíngue, na perspectiva da inclusão escolar.

Também foram identificados trabalhos que discutem as práticas pedagógicas para alunos deficientes que frequentam a EJA a partir das licenciaturas (CREPPE, 2009; PIRES, 2010; SILVEIRA, 2009).

O objeto de estudo de Gonçalves (2012) foram os microdados do Censo de Educação Básica disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A autora analisou as matrículas de alunos com deficiência (visual, auditiva, física intelectual) na EJA (regular e especial) a partir das etapas de ensino, dependência administrativa e faixa etária e verificou que há um alto índice de alunos com deficiência nas séries iniciais da EJA; concentração de matrículas de alunos com deficiência física e deficiência intelectual em espaços segregados; alto percentual de matrículas de alunos com deficiência intelectual nessa modalidade; juvenilização dos deficientes; concentração das matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais em instâncias municipais da EJA regular e centralização das matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na esfera privada da EJA especial. A conclusão da autora é que diante de um crescente número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na EJA esta modalidade se tornou mais um espaço vinculado à Educação Especial.

### 1.3.1.2. Estudos sobre a EJA no Campo

A interface entre EJA e Educação do Campo foi identificada em 22 pesquisas, o que corresponde a 52,4% dos 42 trabalhos produzidos no período. Dessas, três são teses de doutorado e 19 são dissertações de mestrado, conforme apresenta o Quadro 6.

**Quadro 6-** Teses e dissertações na interface EJA e Educação do Campo

<b>Autores</b>	<b>Nível</b>	<b>Orientadores</b>	<b>Instituição/ Programa</b>	<b>Ano de defesa</b>
Josué Viana Alvarino	M	Bernardo Kipnis	UNB / Educação	2003
Renata Aires de Freitas	M	Eva Lizety Ribes	FURG / Educação	2003
Samuel Ramos da Silva	M	Elenor Kunz	UFSC/ Educação	2003
Antonio Claudio M. Costa	M	Cristiano A. G. Di Giorgi	UNESP / Educação	2004
Sandra M. G. de Carvalho	D	Eliane Dayse Pontes Furtado	UFCE / Educação	2006
Eduardo A. R. Lauande	M	Orlando N. Bezerra de Souza	UFPA / Agriculturas Amazônicas	2006
Ana Paula Vansuita	M	Sônia Ap. Branco Beltrame	UFSC / Educação	2007
Francisco A. A. Rodrigues	M	Sônia Pereira Barreto	UFCE / Educação	2007
Mônica Machado Mota	M	Sônia Meire S. A. de Jesus	UFS / Educação	2007
Jane Adriana V. P. Rios	D	Dinéa Maria Sobral Muniz	UFBA / Educação	2008
Giane Maria da Silva	M	Marildes Marinho	UFMG / Educação	2008
Eunice Maciel Soeiro	M	Jorge Gregório da Silva	UFAM/ Educação	2009
Maura Pereira dos Anjos	M	Aquiles Vasconcelos Simões	UFPA / Agriculturas Amazônicas	2009
Lucia Helena C. Lenzi	D	João Wanderley Geraldi	UFSC/ Educação	2010

Júlio de Souza Santos	M	Edna Castro de Oliveira	UFES/Educação	2010
Mariângela Hoog Cunha	M	Maria Antônia de Souza	UTP/ Educação	2010
Paula R. Cairo do Rego	M	Orlandil de Lima Moreira	UFPB/ Educação	2010
Andréia Jofre	M	Marísia M. Santiago Buitoni	PUC-SP / Geografia	2011
Bianca A. M. Félix Lazarini	M	Maria Aparecida Cecílio	UEM / Educação	2011
Custódio J. Barbosa Filho	M	Edna Castro de Oliveira	UFES / Educação	2011
Kyrleys P. Vasconcelos	M	Maria da C. F. R. Fonseca	UFMG / Educação	2011
Rosalinda Falcão Soares	M	Erenildo João Carlos	UFPB - João Pessoa / Educação	2011

Fonte: Banco de Teses da CAPES. Elaboração própria.

A dissertação de Vansuita (2007) analisa os aspectos históricos e políticos da EJA do campo, até o contexto atual, no caso o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) em Santa Catarina. Costa (2004) discute as políticas educacionais destinadas à população que vive em áreas rurais com base no PRONERA, por ser decorrente da reivindicação dos movimentos sociais em busca de uma educação diferencial para jovens e adultos do campo. A tese de Carvalho (2006) também analisou o PRONERA avaliando em que medida constitui-se uma política pública de EJA no campo, a partir da experiência de um assentamento no município de Caucaia, Ceará, no período de 1999 a 2005.

Anjos (2009) retrata a experiência da formação de professores em áreas de assentamento nos projetos do PRONERA no sudeste do Pará. Os resultados da pesquisa apontam que para os professores mais jovens a formação significou uma oportunidade de profissionalização e para os mais velhos, o retorno ao cargo de professor e o apoio e a qualificação da atuação no movimento sindical e ambiental.

A educação ambiental se faz presente na EJA no campo. A dissertação de Freitas (2003) contempla a EJA em comunidades de pescadores artesanais em Laguna- SC com a temática voltada para a educação ambiental, envolvendo o ensino de ecologia para educandos que vivem e trabalham em meio à natureza, além da preparação dos jovens para a prática do ecoturismo como alternativa econômica. Soeiro (2009) pesquisou a população que vive a margem de rios na Amazônia e estuda na EJA em escolas campesinas, sendo o foco da pesquisa a educação ambiental. Destaca a autora que há um descaso do poder público em relação aos alunos e professores dessas escolas.

A dissertação de Cunha (2010) analisa a educação escolar na comunidade de Ilha Rasa, litoral norte do Paraná, em que a população sobrevive fundamentalmente da atividade pesqueira, do cultivo de ostras e do comércio local. O estudo mostra a relação existente entre a escola e a comunidade de ilhéus, que recebe alunos/as do ensino fundamental, médio e EJA.

A dissertação de Lauande (2006) faz um resgate histórico da EJA e da Educação do Campo inicialmente no Brasil, posteriormente no estado do Paraná, especificando a educação na vida dos Agricultores Familiares Estudantes (AFE) o município de Mocajuba.

A temática escolarização é mencionada nas pesquisas. O estudo de Rodrigues (2007) faz referência às ações sociais, políticas e educacionais, desenvolvida pelo Instituto Coração de Estudante, em comunidades rurais no Estado do Ceará, sendo que o objetivo deste instituto é possibilitar o acesso à escolaridade básica e ao ensino universitário a jovens e adultos de comunidades rurais. E a dissertação de Rego (2010) discute como o acesso a EJA em assentamentos rurais da Paraíba pode contribuir para o aumento da participação destes alunos em espaços sociais, favorecendo a construção da cidadania.

A alfabetização é uma preocupação nos movimentos sociais do campo, haja vista a exclusão dos âmbitos escolares na vida dos camponeses. Silva (2008b) investigou as práticas escolares de escrita e, principalmente, de leitura com professoras que atuam nas séries iniciais da EJA em comunidades rurais de Belo Horizonte – MG. A dissertação de Alvarino (2003) analisou os efeitos do processo de alfabetização de jovens e adultos assentados da reforma agrária na região extremo-norte/ES realizado pelo PRONERA entre 1999- 2000. A pesquisa de Mota (2007) analisou os currículos desenvolvidos nos projetos de EJA em áreas de reforma agrária do estado do Sergipe de 1995-2000. A autora notou que a proposta curricular, além de contribuir para a escolarização dos sujeitos, também foi importante para a construção da proposta pedagógica do PRONERA, especialmente, porque priorizou metodologias que permitem, na compreensão dos movimentos sociais e dos educadores, uma construção crítica da realidade e maior aproximação entre a leitura, escrita e a realidade dos sujeitos.

Jofre (2011) analisou a EJA dentro do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), bem como uma nova proposta denominada “Comuna da Terra” para assentamentos próximos aos grandes centros urbanos. As conclusões da autora sinalizam que as ações do MST, inspiradas no importante educador Paulo Freire e em sua pedagogia libertadora, objetivam a superação do analfabetismo e o alcance de uma educação de qualidade para os integrantes dos sem-terra.

A análise das relações entre Estado e Movimentos Sociais na construção de políticas públicas para o atendimento das populações camponesas durante e após o contexto da reestruturação educacional brasileira da década de 1990 foi realizada por Felix - Lazarini (2011). Na visão da autora, as relações entre Estado e Movimentos Sociais na efetivação de políticas públicas para a Educação do Campo não se explicam por si mesmas, nem se restringem à legislação educacional brasileira. Portanto, se inserem ao debate educacional, às

relações econômicas e políticas do desenvolvimento do capitalismo mundial em sua fase monopolista.

As temáticas da profissionalização e mundo do trabalho aparecem na pesquisa de Santos (2010) que problematiza os sentidos atribuídos à formação profissional pelos lavradores que vivem entorno do IFES- Campus Itapina, em um contexto de indução de políticas que buscam integrar ensino médio e educação profissional na modalidade EJA. Preocupação semelhante tem Barbosa Filho (2011) que analisa a forma de oferta da Educação Profissional pela Escola Família Agrícola de Jaguaré (EFAJ), localizada no norte do Espírito Santo, na fronteira entre o campo e a cidade. O autor busca responder ao desafio-problema sobre que relações uma escola família agrícola, situada na fronteira entre o campo e a cidade mantém com sujeitos, jovens e adultos habitantes da cidade, potenciais demandatários de educação/qualificação profissional. E para abordar esse fenômeno que ocorre na fronteira entre o campo e a cidade são explorados os conceitos de hibridismo cultural na zona de contato, espaço/lugar, territórios e territorialidades. Os resultados nos mostram que o encontro entre diferentes culturas na fronteira tem produzido novas ressignificações de sujeitos e territórios de vivências.

A tese de Rios (2008) analisa as práticas discursivas de alunos que vivem em áreas rurais e estudam na EJA em escolas urbanas a partir das produções de identidades e saberes em suas histórias de vida. De acordo com autora, estes jovens ressignificam suas tradições, suas próprias experiências por meio do contato com o outro e com os diferentes saberes, transformando o outro e si próprio, portanto, construindo novas identidades rurais.

A tese de Lenzi (2010) analisa os sentidos que estudantes adultos do Campo atribuem às relações que acontecem entre a EJA, e a sua permanência nessa modalidade de ensino por meio dos pressupostos de Bakhtin. De acordo com a autora os vínculos de pertencimento à EJA do campo foram dirigidos pelo coletivo, ao enraizamento do MST, sendo este o fator essencial para o pertencimento destes alunos na escola. O estudo de Silva (2003) buscou compreender as formas de comunicação e linguagem na EJA em MST no estado de Santa Catarina. De acordo com o autor a linguagem política-ideológica defendida pelo Movimento é assimilada e desenvolvida pelos integrantes, sendo a mística o principal veículo dessa linguagem.

Por sua vez, a pesquisa de Vasconcelos (2011) analisou os registros da observação de aulas de matemática na EJA, em uma escola de ensino fundamental de um assentamento da reforma agrária, aos quais se acrescentaram os registros de entrevistas e de outras conversas oportunizadas pela participação em diversos espaços da vida cotidiana do assentamento. A

análise realizada destacou as tensões engendradas na composição do currículo da educação de adultos do campo, no confronto entre demandas e discursos que propõem um projeto diferenciado baseado na vida campesina e no trabalho com a terra de um lado e, de outro, a força da estruturação do sistema escolar, referenciado na cultura urbana; tensões que se estabelecem nas práticas vivenciadas por estudantes adultos na Educação do Campo, quando se confrontam a perspectiva de uma matemática como conhecimento “universal” e a mobilização de conhecimento matemático numa perspectiva mais pragmática e local.

Finalmente, a pesquisa de Rosalinda F. Soares (2011) abordou o currículo da EJA em uma escola pública do campo no município de Sapé, Estado da Paraíba. O estudo ancora-se no campo dos estudos culturais, que contempla o processo de construção das propostas curriculares. Os resultados apontaram a necessidade de ressignificar o currículo da escola do campo, tendo em vista que a proposta curricular da escola revela-se distante de ser materializada em consonância com a vida social dos estudantes.

### 1.3.1.3. Estudos sobre a Educação Especial no Campo

Dentre os 42 trabalhos analisados apenas duas dissertações de mestrado (4,8% do total) focalizaram a interface entre a Educação Especial e Educação do Campo conforme o Quadro 7.

**Quadro 7** - Dissertações na interface da Educação Especial e Educação do Campo

<b>Autores</b>	<b>Nível</b>	<b>Orientadores</b>	<b>Instituição/ Programa</b>	<b>Ano de defesa</b>
Scheilla Soares	M	Sônia Aparecida Branco Beltrame	UFSC / Educação	2011
Sandra Regina Casari de Souza	M	Silvia Márcia Ferreira Meletti	UEL/Educação	2012

Fonte: Banco de Teses da CAPES. Elaboração própria.

A pesquisa de Scheilla Soares (2011) discute a invisibilidade das pessoas com deficiência que residem no campo. A autora destaca a dupla discriminação a que estão sujeitas essas pessoas e a ausência de políticas públicas para a garantia dos direitos deste grupo, bem como a conexão entre os movimentos sociais do campo e das pessoas com deficiência. Por meio dos discursos dos próprios sujeitos que residem no assentamento onde se realizou a pesquisa, a autora demonstra que ao lado dessa invisibilidade pública e política, existe o sentimento de pertencimento que estas pessoas apresentam em relação à comunidade de que fazem parte e que está relacionado ao processo de constituição do assentamento, no qual a



vivência coletiva, a luta pela garantia dos direitos sociais e alguns aspectos da cultura camponesa que privilegiam o estar junto e a vida em comunidade favorecem o sentimento de fazer parte de um coletivo e ser apoiada por ele.

A pesquisa de Souza (2012) teve como finalidade mapear e analisar os índices de matrícula dos alunos com deficiência que residem no campo no estado do Paraná e utilizou como fonte de informação os microdados do Censo da Educação Básica disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), no período de 2007 a 2010. Para a autora, conhecer a configuração da Educação Especial no Campo a partir dos dados oficiais se justifica, pois deles resultam as políticas diretivas para esta população. Os resultados apontaram que a interface Educação Especial na Educação do Campo tem elementos marcadamente de esquecimento, preconceito e indiferença que caracterizam essas duas modalidades da educação brasileira ao longo do seu surgimento histórico.

Esses escassos achados vêm ao encontro daqueles encontrados por Caiado e Meletti (2011, p.93) que apontaram o que chamam de “silêncio da produção científica referente à interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo”, ao analisarem a produção científica do GT-15 da Anped no período de 1993 a 2010 e não encontrarem nenhuma produção. Contudo as autoras complementaram a pesquisa para além da produção científica do GT-15 da Anped e interrogaram o Banco de Teses da CAPES e localizaram quatro trabalhos (RICHE, 1994; SILVA, 2001; PERAINO, 2007, PONZO, 2009)<sup>36</sup>.

A pesquisa de Riche (1994) foi realizada na zona rural na fazenda Santa Maria, localizada em Taubaté-SP, município do Vale do Paraíba. Objetivou acompanhar, observar, descrever e analisar as experiências o processo interativo de alunos da classe especial com alunos da classe regular.

O estudo de Silva (2001) focaliza a realidade objetiva e subjetiva dos trabalhadores com deficiência física na área rural do Abiaí, nos Projetos de Assentamento Nova Vida, Teixeirinha e Primeiro de Março, ligados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e nos Projetos de Assentamento Apasa e Sede Velha, ligados à Comissão Pastoral da Terra (CPT), município de Pitimbu, litoral sul da Paraíba, nordeste do Brasil. Os resultados mostraram que os trabalhadores com deficiência física participaram nas diversas formas de

---

<sup>36</sup> Provavelmente Caiado e Meletti (2011) utilizaram outras expressões de busca para consulta ao Banco de Teses da CAPES, haja vista que na pesquisa relatada nesse capítulo com as expressões utilizadas (“Educação do campo EJA”, “Educação do campo de jovens e adultos deficientes”, “Educação do campo EJA deficientes”, “Educação do campo EJA deficiência”, “Educação de jovens e adultos deficientes”) esses quatro trabalhos localizados pelas autoras não foram identificados.

lutas utilizadas para conquistar a terra e, posteriormente, para garantir melhor situação de vida na área do assentamento.

As altas habilidades de um adolescente que residiu em um assentamento rural são focalizadas na pesquisa realizada por Peraino (2007). A autora focaliza o caso desse adolescente que dos seis anos aos dezesseis anos de idade recebeu sua formação educacional em uma escola rural na cidade de Sidrolândia, Mato Grosso do Sul e mesmo com carências financeiras e educacionais classificou-se em 3.º lugar em Mato Grosso do Sul na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP). A autora descreve como esses assentamentos rurais são formados e como é oferecida a educação no meio rural e ao final do estudo mostra a necessidade de uma interação social e educacional diferenciada que auxilie a inserção desse grupo de pessoas na sociedade, proporcionando-lhes assim um desenvolvimento propício para que possam, com seus talentos, ajudar no desenvolvimento das áreas relacionadas a suas habilidades, bem como à promoção de pesquisas ulteriores.

Ponzo (2009) ao analisar as políticas de formação docente, busca entender como professores em atuação nas séries iniciais do ensino fundamental do município de Guarapari-ES - principalmente para aqueles que atuam como alunos que apresentam algum tipo necessidade educacional especial por deficiência - se apropriam das políticas públicas de formação continuada, instituídas pela Secretaria Municipal de Educação. A pesquisa demonstrou que as políticas de educação, preconizadas pelo município, chegavam à escola repletas de tensões. Isso evidencia, na visão da autora, a necessidade de respeitar as singularidades que constituem alunos e professores que buscam nesse cotidiano produzir conhecimentos e reconhecê-los como sujeitos capazes de novos saberes-fazer.

Após analisar a produção acadêmica no banco de dissertações e teses da CAPES, em seguida, será apresentado o cenário científico na Redalyc.

### **1.3.2. Os achados na Redalyc**

Na Redalyc o total de produção acadêmica encontrada é superior ao banco de teses e dissertações da CAPES, com 239 trabalhos. Entretanto, após pesquisar a interface Educação do Campo e EJA, com a leitura integral dos artigos, verificou-se existência de apenas três artigos, publicados em 2006 e 2008.

#### **1.3.2.1. Estudos sobre a EJA no Campo**

O quadro 8 apresenta as pesquisas da Redalyc que tratam da interface EJA e educação do campo.

**Quadro 8** – Artigos da Redalyc sobre a EJA no Campo

<b>Autor (es)</b>	<b>Instituição</b>	<b>Periódico</b>	<b>Ano</b>
Raimundo Wilson Pereira dos Santos José Luís Lopes Araújo	UFPI	Mercator - Revista de Geografia da UFC	2006
Maria Antônia de Souza	UTP	Educação & Sociedade	2008
Nair Casagrande	UFBA	Revista Diálogo Educacional	2008

Fonte: Rede de Revistas Redalyc. Elaboração própria.

Embora a pesquisa sobre a interface tenha sido realizada em uma rede revistas Ibero Americana, percebe-se que, provavelmente o Brasil está discutindo sobre a EJA no campo.

O artigo de Santos e Araújo (2006) trata do processo de ocupação e das condições sócio- econômicas atuais do Vale do Tremedal, Parnarama (MA), abarca o desenvolvimento sustentável desta população, destacando o baixo padrão de vida das famílias, renda mensal inferior a um salário mínimo e um alto índice de analfabetismo. A sala de EJA nesta comunidade apresentava condições precárias e foi fechada por não oferecer segurança, esta realidade dificulta o processo de ensino- aprendizagem. O estudo da Souza (2008) discute a Educação do Campo de uma maneira ampla, analisando as políticas, práticas pedagógicas e produção científica e faz menção à EJA no campo, por fazer parte do universo educacional para os sujeitos que vivem em áreas rurais. Outro trabalho ligado à interface em questão é o de Casagrande (2008) que trata da formação dos educadores do campo, tendo como referência o curso de licenciatura Pedagogia da Terra, desenvolvido a partir das reivindicações da classe trabalhadora em confronto nas lutas sociais do campo, em busca de educadores que formem os alunos que vivem e estudam no campo, sendo a EJA também uma modalidade de ensino, inserida este âmbito educacional.

Percebe-se que os temas tratados pelos autores acima sobre a EJA no campo apenas citam a interface, e não fazem uma discussão de fato sobre as condições educacionais. Além disso, provavelmente, os autores não apresentam vinculação de pesquisa, sendo que os temas são distintos.

### **1.3.2.2. Ausência de Estudos**

A rede de revistas Redalyc apresenta a inexistência de produções que tratem das interfaces: Educação Especial e EJA; Educação Especial e Campo. Diante disso levanto a seguinte pergunta, será que os outros países na Ibero América não tem essa realidade, ou ela está tão distante do meio acadêmico que não se percebe?

### **1.3.3. Produção Acadêmica: O que os estudos mostraram sobre as interfaces**

Em síntese, ao analisar na produção acadêmica as pesquisas que relacionassem os temas: EJA, Educação do Campo; Educação Especial no banco de teses e dissertações da CAPES verificou-se a presença de trabalhos que permeassem as interfaces: Educação Especial e EJA; EJA e Educação do Campo; Educação Especial e Educação do Campo. Na Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal (Redalyc) houve a presença de três pesquisas que trataram sobre a EJA no campo.

Um dado a destacar é a ausência de pesquisas tanto na CAPES e quanto na Redalyc que entrelacem os três temas, e deste modo, não se apresenta e nem se discute no meio acadêmico sobre a Educação do Campo para os alunos jovens e adultos com deficiência.

Percebe-se que esta realidade ainda é pouco discutida nas produções científicas acadêmicas brasileiras. O levantamento e análise das produções devem ser encaradas como um ponto de partida sobre as diferentes situações enfrentadas na construção de uma EJA para pessoas com deficiência que vivem em áreas rurais.

Diante desse quadro, concorda-se, com os argumentos de Caiado e Meletti (2011, p. 97) que “o impacto das determinações legais e normativas, das proposições políticas da educação e do silenciamento acadêmico sobre essa interface pode ser analisado sob diferentes perspectivas”.

Para que esse quadro se altere, necessita-se que pesquisas acadêmicas rompam com esse silêncio e problematizem as dificuldades enfrentadas por jovens e adultos com deficiência que vivem no campo quando o direito à escola e ao atendimento educacional especializado deles é subtraído, apesar de preconizado em documentos e políticas públicas do país.

## 2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

O objetivo deste capítulo é apresentar os fundamentos teóricos com os quais me posiciono neste estudo sobre: visão de mundo, de sociedade, de educação e educação especial. Os autores e estudos aqui apresentados deram suporte para todas as decisões teórico-metodológicas da pesquisa e para o diálogo com os dados, no desvelamento das aparências do real, na busca das múltiplas e complexas determinações da vida humana.

Inicialmente, apresentam-se as teorias da educação. Em seguida, apresenta-se a Educação Especial no Brasil, com destaque aos fundamentos na perspectiva histórico- crítica; a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, com ênfase à importância de Paulo Freire para essa modalidade; a Educação do Campo no Brasil, com enfoque na luta pela terra, e pela Educação no Campo.

### 2.1. AS TEORIAS DA EDUCAÇÃO

Saviani (2009; 2012) explica as teorias pedagógicas: não críticas (pedagogia tradicional, pedagogia nova, pedagogia tecnicista); crítico- reprodutivistas (teoria da escola enquanto violência simbólica, teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado e teoria da escola dualista); pedagogia crítica (pedagogia libertadora, pedagogia histórico-crítica, pedagogia libertária, pedagogia crítico-social dos conteúdos).

Em síntese, as teorias não críticas compreendem a educação como autônoma e decisiva na conformação da sociedade evitando a sua desagregação. As teorias crítico-reprodutivistas interpreta a sociedade marcada pela divisão de classe, deste modo, são críticas por não ser possível analisar a educação desvinculada dos condicionantes sociais. Para as teorias crítico- reprodutivistas a educação é uma reprodução da sociedade e são capazes de criticar e explicar o existente, porém, não apresentam uma proposta de intervenção na prática. Além disso, nas teorias não- críticas e crítico- reprodutivistas “a história é sacrificada. Primeiro caso, sacrifica-se a história na ideia em cuja harmonia se pretende anular as contradições do real. No segundo caso, a história é sacrificada na reificação da estrutura social em que as contradições ficam aprisionadas” (SAVIANI, 2009, p.27-28).

No final da década de 1970 e no início da década de 1980, quando se inicia o processo de abertura democrática após a ditadura militar, as ideias de Dermeval Saviani (1944 -) começam a serem divulgadas, tornando-se precursor da pedagogia histórico-crítica, com bases teóricas em Marx.

Pautando na teoria marxista, Duarte (2013, p.22) define que a sociedade capitalista é

(...) movida pela luta de classes e pela contradição entre capital e trabalho. Nessa sociedade, acentua-se diariamente a contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações capitalistas de produção e, portanto, a humanidade, para continuar a se desenvolver, precisa superar essa forma antinômica de organização social.

Pensando em educação escolar na perspectiva de superação do capitalismo, foi elaborada por Saviani, a pedagogia histórico- crítica, sendo indispensável nesta teoria a compreensão das relações sociais (SAVIANI, 2012).

O método proposto por Saviani (2009, p. 63-65) mantém uma vinculação entre educação e sociedade, define-se:

1. Prática social: ponto de partida, comum aos alunos e professores. Entretanto, nesta prática social comum, professores e alunos podem posicionar-se enquanto agentes sociais distintos. Do ponto de vista pedagógico há uma diferença da prática social entre professores (síntese precária) e alunos (sincrética) com níveis diferenciados de conhecimento e experiência. O professor apresenta uma compreensão sintética devido às articulações dos conhecimentos e das experiências advindas da prática social. A síntese é precária, porque a prática pedagógica enquanto dimensão da prática social necessita de uma antecipação do que fará com os alunos cujos níveis de compreensão o professor ainda não conhece. A compreensão dos alunos é considerada sincrética, pois por mais conhecimentos e experiências que eles tenham há uma impossibilidade (na condição de aluno, como ponto de partida) de articulação pedagógica na prática social que estão inseridos.
2. Problematização: propõem-se questões que devem ser resolvidas na prática social, definindo-se qual conhecimento se deve dominar.
3. Instrumentalização: “trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem”. (p.64)
4. Catarse: baseada no sentido gramsciano, “trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos da transformação social”. (p. 64)
5. Prática social: voltar à prática social, neste ponto os alunos ascendem o nível sintético, e os professores reduzem a precariedade da síntese. “Essa elevação dos alunos ao

nível do professor é essencial para compreender-se a especificidade da relação pedagógica”. (p.65)

O objetivo da pedagogia histórico- crítica é colocar a educação em busca da transformação das relações de produção. Deste modo, a pedagogia histórico-crítica defende a educação escolar, a especificidade da escola.

Em outros termos a escola, tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar. (SAVIANI, 2012, p.84)

A educação é uma forma de trabalho, imprescindível para se apropriar da prática social. Neste sentido, “a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos do saber” (2012, p. 14).

A pedagogia histórico- crítica “defende a tese de que a maneira específica da educação escolar participar da luta pela revolução socialista é por meio da socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas” (DUARTE, 2013, p.20).

A partir dessa linha de pensamento, Scalcon (2002) aponta uma unidade entre a psicologia histórico- cultural com a pedagogia histórico-crítica. Explica que a “psicologia é fundamental para a pedagogia na medida em que analisa, explica e descreve como se processa o desenvolvimento da criança através da formação das diversas funções psicológicas superiores” (2002, p.133). Para tanto, a autora afirma que a relação da psicologia na pedagogia deve ultrapassar o utilitarismo e a visão dualista, para que ocorra o movimento articulador da unidade psicopedagógica e deste modo,

[...] o planejamento de ensino, os objetivos, os conteúdos, a metodologia, a avaliação, os recursos, a disciplina, a relação professor- aluno, aluno-aluno e escola-sociedade, quando congregados numa mesma unidade, devem também ser consubstanciados pela concepção psicológica histórico-crítica de homem. Nesse contexto, tais elementos, quando inter-relacionados coerentemente com o propósito maior da educação escolarizada- promoção do homem cidadão-, devem deixar transparecer claramente a relevância e a atenção dadas às contribuições da ciência psicológica ao processo ensino-aprendizagem, à sua organização e planejamento. (SCALCON, 2002, p.133-134)

A educação deve assumir o desenvolvimento completo do aluno, envolvendo a totalidade das dimensões de uma vida concreta, a omnilateralidade, que é o desenvolvimento completo, “visando à formação do homem situado histórica e culturalmente no espaço social, do homem crítico e autocrítico e do homem, igualmente como o educador, um prático social” (SCALCON, 2002, p.65). Portanto, a escola é um espaço formal distinta do cotidiano extra-escolar, em que há uma intencionalidade e o objetivo é proporcionar aos indivíduos a socialização dos conhecimentos sistematizados (SCALCON, 2002).

Seguindo essa ideia, ao lutar por uma educação escolar para todos pautada no conhecimento científico, a implicação é que o saber não seja mais propriedade privada, mas sim, socializado. Uma situação contraditória a sociedade capitalista.

A sociedade capitalista apresenta uma tendência de secundarizar a escola, oferecendo instruções mínimas a classe trabalhadora, fazendo com que avance as forças produtivas e as relações de produção baseadas na propriedade privada, e na divisão de classes (SAVIANI, 2012). Diante disso, o nosso país encontra-se em uma situação de atraso histórico de educação pública, relacionado ao desenvolvimento educacional imposto pela sociedade capitalista.

Saviani (2008) aponta que os principais problemas da educação brasileira podem ser agrupados em dois grandes desafios. O primeiro, é que não conseguimos implantar um sistema de ensino em nível nacional, sendo que a educação brasileira acumula um déficit histórico centenário.

O segundo desafio, é a descontinuidade. A educação escolar deve ser contínua, com uma disposição durável e irreversível, deste modo, o aluno precisa se apropriar do conhecimento escolar e desenvolver sua trajetória científica. Outro aspecto de descontinuidade ocorre nas políticas educacionais, sendo que cada governo quer deixar sua marca na história política, assim sendo, programas implementados em governos anteriores são deixados de lado (SAVIANI, 2008).

Portanto, conforme a pedagogia histórico- crítica o processo de exclusão educacional é histórico em nosso país. Para conter a população diante desse processo histórico foram criadas políticas públicas e áreas educacionais foram fragmentadas, como a Educação do Campo, EJA e Educação Especial. Em seguida, serão apresentadas e discutidas essas três áreas educacionais. Não podemos esquecer de que essas áreas constituem um todo, da educação brasileira.



### 2.1.1. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A Educação Especial brasileira se constituiu como filantrópica, com um sistema paralelo de ensino, distanciado da escola regular e implementado, via de regra, em espaços segregados tais como as instituições e classes especiais (BUENO, 1993).

Historicamente, a Educação Especial garantiu a oferta de escolaridade para as pessoas com deficiência em nossa sociedade, ao mesmo tempo em que se consolidou como instrumento básico para sua segregação (BUENO, 1993).

A Educação Especial assumiu um caráter assistencialista na política educacional brasileira, sendo visível o fortalecimento de instituições privadas, filantrópicas e assistencialistas. Reforçam o discurso da solidariedade para os excluídos e da responsabilidade social para com as pessoas com algum tipo de deficiência (VIEGAS, BASSI, 2009).

A partir da segunda metade da década de 1960 foi que surgiu a ideia de uma Educação Especial escolar integrada aos sistemas de ensino, no contexto da expansão do acesso ao ensino primário. Na LDB 4024/61, pela primeira vez, a Educação Especial é tratada legalmente, quando o atendimento ao deficiente passou a configurar as políticas públicas educacionais do Estado brasileiro, “regularizando as funções” entre os serviços oferecidos pelo poder público e pelas instituições assistenciais (GLAT, FERREIRA, 2003).

Em 1971, a lei 5.692/71 define em seu artigo 9º como população alvo da Educação Especial: “alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. Segundo Kassar (2006), nesse momento houve uma identificação explícita da Educação Especial com os problemas de aprendizagem surgidos no ingresso da população economicamente menos favorecida à escola com a expansão da rede pública, transformando as crianças cronologicamente atrasadas em “deficientes” ou “deficientes mentais educáveis”. O sucesso ou fracasso desses sujeitos é respaldado pelo discurso das potencialidades inatas e pela implementação e utilização de técnicas especializadas.

A partir da década de 1970 temos a filosofia da normalização e integração, com a ampliação das classes especiais nas escolares regulares que passam a representar um espaço intermediário entre uma condição segregada e uma integrada, ainda que com o objetivo de segregar para preparar. No entanto, Ferreira (1995, p.7) destaca que isso ocorria como se fosse possível “abstrair a pessoa portadora de deficiência de seu contexto social, ‘consertá-la’

ou torná-la menos diferente, e depois devolvê-la a este contexto de forma que não haveria ou haveria menos motivo para estigmatizá-la ou excluí-la.”.

Na década de 1990, encontros internacionais abordaram a Educação Especial a partir de uma perspectiva inclusiva, tais como: a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtein na Tailândia, em 1990, que tinha por objetivo a inclusão dos marginalizados; a Conferência Mundial de Necessidades Educacionais Especiais, de 1994, em Salamanca em que fez referências sobre os princípios, políticas e práticas a respeito das necessidades educacionais especiais. Esses encontros impulsionaram o processo da educação inclusiva no Brasil (MELETTI; BUENO, 2010).

Entretanto, é preciso destacar que, o Banco Mundial, dentre outros organismos internacionais é quem domina os países periféricos, consequentemente, criam as estratégias da educação em nosso país, deste modo, o processo de educação inclusiva não foi linear, pensado coletivamente, ao contrário, foi uma imposição, uma vez que,

(...) isso é pensado de forma “macro”, isto é, ele indica (Banco Mundial) aos países do Terceiro Mundo em quais programas educativos devem investir, como ocorreu, por exemplo, na Conferência de Joimtien (Conferência de Joimtien- 5 a 9 de março de 1990. Declaração Mundial sobre Educação para Todos), que o Banco Mundial organizou. “Vocês têm que assinar esse acordo para cumprir essas tarefas dentro dessas condições, senão não emprestamos dinheiro para o desenvolvimento de algumas áreas”. E, nesses países, há o problema do desemprego, da miséria, da fome. Então, o governo assina e começa a desenvolver os projetos. A partir desse processo, muito pouca coisa foge das lógicas do Banco Mundial e do FMI. Eles ditam as regras. (SANFELICE, 2011, p.103)

Kassar (2006) aponta que com a implementação da “política inclusiva” emerge a intrínseca confirmação de uma população excluída. Destaca a autora que “políticas públicas que possibilitam a “inclusão” são propostas como uma tentativa de atender populações consideradas “excluídas” ou “marginais” na sociedade” (KASSAR, 2006, p.119).

As políticas inclusivas e compensatórias adentram no universo educacional com o intuito de inserir a população excluída. Destaca Laplane (2006, p.710),

[...] as políticas inclusivas são baseadas em princípios morais e políticos estabelecidos em documentos nacionais e internacionais e na legislação, tanto em países desenvolvidos como nos em desenvolvimento: a educação de qualidade tem se tornado um direito humano inquestionável e os países têm formulado políticas e leis que, aparentemente, visam a garanti-la. As políticas, como vimos, muitas vezes contêm prescrições detalhadas sobre vários assuntos (acessibilidade, flexibilização do currículo, suporte para professores e alunos, etc.).

Os conceitos como “inclusão social” e “educação inclusiva” se fortaleceram em diversas correntes político- ideológicas nos últimos anos. Focam-se nos discursos as “minorias”, aos “excluídos”, que na verdade representa em números a maior parte da população (GARCIA, 2004).

A política educacional atual possui um arcabouço com vários conceitos: “justiça social”, “pertencimento”, “cidadania ativa”, “comunidade”, “solidariedade”, dentre outros. Estes termos asseguram um discurso do “politicamente correto” que colabora para um processo de dissimulação/ naturalização das desigualdades produzidas pelo sistema neoliberal. Concomitantemente, se utiliza da educação para o desenvolvimento das políticas sociais de inclusão estabelecendo uma relação entre educação inclusiva e uma comunidade coesa, participativa, solidária e voluntária (GARCIA, 2004, p. 15).

Conforme a LDBEN de 1996, em seu artigo 38 “entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” A palavra preferencialmente, assegura as instituições especiais terem domínio das matrículas desses alunos, como indica o estudo de Meletti e Bueno (2010).

A LDBEN (1996) não conceitua os quem são os alunos com necessidades educacionais especiais. Com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação CNE/2001, é que se define o público da Educação Especial, ampliando do termo necessidade educacional especial, “principalmente, no que se refere à dificuldade de aprendizagem, favorece a classificação de alunos com histórico de fracasso escolar como “especiais” e, conseqüentemente como população alvo da Educação Especial” (MELETTI; BUENO, 2010). Em 2008, foi aprovada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, mudando novamente o conceito Educação Especial, destinada a alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades.

Em 2003, teve início o Programa de Educação Inclusiva: Direito a Diversidade, promovida pela Secretaria de Educação Especial - SEESP, do Ministério da Educação- MEC, cujo objetivo é

[...] a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares. (BRASIL, 2005, p.9)

Caiado e Laplane (2009) mostram conflitos e tensões gerados na implementação do Programa citado acima, tais como, relações de poder entre os sistemas públicos e privados ao atendimento das pessoas com necessidades especiais, ausência de financiamento impossibilitando a disseminação do conhecimento por parte das gestoras nos municípios abrangentes, ideias convergentes e conflituosas sobre a inclusão, dentre outros aspectos.

O Programa Educação Inclusiva e seus desdobramentos são entendidos por Caiado e Laplane (2009, p. 313) “a partir das múltiplas relações que se estabelecem entre um ensino que tende para a homogeneização e os princípios inclusivos, que supõem o respeito aos direitos, à valorização da diversidade e ao atendimento de necessidades individuais”.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), a Educação Especial

[...] passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. (BRASIL, 2008a)

A Lei de 1996 estabelece, no seu artigo 59, que os sistemas de ensino devem se organizar para assegurar aos alunos com necessidades especiais “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades”.

A política nacional, em parte, racionaliza o acesso ao sistema escolar, prevendo os equipamentos, metodologias e profissionais necessários à educação de sujeitos considerados com deficiência. Por outro lado, também racionaliza o acesso ao conhecimento, uma vez que prevê currículos flexibilizados conforme o desenvolvimento e a deficiência do aluno, e mesmo uma “terminalidade específica”, justificada pelas incapacidades dos sujeitos. (GARCIA, 2004, p.7)

Garcia (2004), em sua pesquisa sobre políticas inclusivas, apresenta aspectos que não indicam a superação das desigualdades sociais e educacionais envolvendo a pessoa com deficiência. Enfatiza a autora que há uma administração gerencial das desigualdades justificada pela naturalização das “diferenças individuais”.

Ao analisar a política brasileira de Educação e da Educação Especial nos anos de 1990, Michels (2002) afirma que houve avanços em termos da legislação e mesmo da compreensão sobre o significado das necessidades educacionais especiais e das políticas educacionais adequadas são notórios, embora isso não tenha sido suficiente para retirar a Educação Especial do domínio das políticas assistencialistas.

O discurso da solidariedade para os excluídos e da responsabilidade social para com as pessoas com algum tipo de deficiência é reforçado pela organização de caráter assistencialista. Vale destacar ainda que:

O financiamento, já insuficiente para a área da Educação Especial, é transferido para as instituições sociais, que ampliam seus recursos com as doações da sociedade civil e verbas privadas. Nem sempre, no entanto, como mostra a realidade das instituições que atendem crianças e jovens com deficiência e em idade escolar, há uma preocupação ou mesmo uma proposta educacional por parte dessas instituições, que, muitas vezes, arcam com os cuidados para com a higiene e segurança destas pessoas, sem qualquer conotação educativa formal. (VIEGAS; BASSI, 2009, p.58)

Em síntese, a Educação Especial em nosso país foi construída em processo de segregação, com uma política assistencialista, de caráter não universal, ficando visível a desresponsabilização pelo Estado sobre a educação das pessoas com deficiência. Além disso, a Educação Especial não se constituiu enquanto um processo isolado, todo o seu percurso foi traçado na conjuntura do sistema capitalista. É preciso a compreensão desta totalidade, senão, cai-se no discurso que a Educação Especial apresenta-se existência própria, como se fosse desvinculada da história educacional brasileira.

Partindo desse histórico da Educação Especial, destaca-se que o desenvolvimento individual das pessoas com e sem deficiência está inserido em um contexto social. Portanto, em seguida pautar-se-á na psicologia histórico- cultural para compreender o desenvolvimento dos sujeitos com deficiência.

#### **2.1.1.1. A Educação e a Educação Especial na Psicologia Histórico-Cultural**

A perspectiva histórico-cultural surgiu dos estudos de Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934), soviético, que se contrapunha ao reducionismo biológico na psicologia. Preocupado com psicologia relevante para a educação e para a prática médica, Vygotsky desenvolveu um estudo sobre a evolução da espécie humana (filogenia) aliado ao desenvolvimento do indivíduo humano (ontogenia), entendendo que o “homem é um ser um ser histórico que se constrói através de suas relações com o mundo natural e social” (SCALCON, 2002, p.51).

Pode-se afirmar que a psicologia histórico- cultural surgiu em um contexto de luta pela construção do socialismo. Assim, a pedagogia compatível com essa psicologia é a que se baseia nas ideias marxistas, por conseguinte, a psicologia histórico-cultural traz contribuições para a educação escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica (DUARTE, 2013).

Na psicologia histórico- cultural, o psiquismo individual do ser humano está associado à totalidade das relações de uma determinada sociedade (DUARTE, 2013). Ainda nas palavras do autor (2013, p.22) “quando se afirma que o psiquismo humano é histórico e cultural isso quer dizer que o avanço em termos da personalidade terá seus limites dados pelo avanço da sociedade”.

Ao se basear em Vygotsky, Duarte (2013, p.22) destaca “que nós não podemos dominar a verdade sobre nossa personalidade e dominar nossa própria personalidade, enquanto a humanidade não dominar a verdade sobre a sociedade e não dominar a própria sociedade”. Isso significa conhecer a essência da dinâmica social, no nosso caso, a organização da sociedade capitalista.

A educação, na perspectiva histórico- cultural, é determinante no desenvolvimento psicológico do educando, deste modo, educação e desenvolvimento estão entrelaçados (SCALCON, 2002).

A visão de ensino para Vygotsky é que o “bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de se completarem” (REGO, 1995, p. 107). Ainda segundo a autora, referindo-se aos postulados de Vygotsky, alega que o método de ensino verbalista, assim como espontaneista, no qual o professor se abdica a ensinar e intervir no processo de apropriação do conhecimento para seus alunos são infrutíferos e extremamente inadequados. O professor, portanto, precisa criar novas necessidades para o aluno, afim de que haja um aprendizado significativo e discernimento diante de seu contexto social. O professor também é um intelectual transformador porque contribui para a solução dos problemas na vida de seus alunos (SCALCON, 2002).

Nessa perspectiva, ao tratar da pessoa com deficiência, o entendimento não reduz ao aspecto orgânico: o defeito, sendo que o desenvolvimento das crianças com deficiência perpassa por restrições decisivas no campo social. “Absolutamente todas as particularidades psicológicas da criança com deficiência tem a base não só no núcleo biológico, e sim no social” (VYGOTSKY, 1997, p.80-81- tradução minha)<sup>37</sup>.

No sistema capitalista, a pessoa com deficiência é vista de modo reducionista, como incapaz, desacreditada por possuir características físicas e/ou mentais que desviam dos padrões da “normalidade”. Essa visão de “falta de” para Vygotsky (1997) é substituída por um funcionamento diferente, pois “(...) a criança cujo desenvolvimento está complicado pelo

---

<sup>37</sup> Citação original: “Absolutamente todas las peculiaridades psicologicas del nino deficiente tienen en su base un nudeo no biologico, sino social” (VYGOTSKY, 1997, p.80-81).

defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos normais, mas desenvolvida de outro modo” (VYGOTSKY, 1997, p.12- tradução minha)<sup>38</sup>.

A deficiência na psicologia histórico- cultural está relacionada ao meio social que a cria e cristaliza os preconceitos, rótulos e estigmas. Deste modo, a preocupação da escola está em consertar, maquiar as diferenças existentes entre os alunos, buscando uma homogeneização no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, todos têm que aprender as mesmas coisas, ao mesmo tempo e da mesma forma. Vygotsky (1997) se opõe a uma educação minimalista, reducionista para os alunos sem e com deficiência e elucida:

As teorias pedagógicas minimalistas e pessimistas (...) tentam na prática reduzir a educação da criança com atraso profundo a um adestramento, ou seja, que tratam de passar do processo de formação do homem ao adestramento de um semianimal. A obediência é a condição fundamental que se coloca nesta criança. (VYGOTSKY 1997, p. 244- tradução minha)<sup>39</sup>

A essência da educação deve ser igual tanto para pessoas com deficiência como para os “normais”, sendo assim, a finalidade da educação consiste em incluir a criança com deficiência a um meio social e possibilitar a compensação de sua necessidade. Ressalta o autor, que a criança com deficiência precisa de metodologias diferenciada para que possa ter um pensamento abstrato e, para que ocorra o processo de ensino-aprendizagem (VYGOTSKY, 1997).

As crianças com deficiência criam suas próprias rotas de desenvolvimento e isso é apresentado por Vygotsky (1997) por meio do conceito de compensação, no qual, por exemplo, uma criança cega desenvolve mecanismos interiores para que se tenha um tato sensível. Isso não quer dizer, que o cego possui capacidade superior tátil em relação à pessoa “normal”. O processo de compensação está atrelado ao fato da criança ter que superar as necessidades da deficiência.

Ainda tratando da criança cega, Vygotsky (1997) destaca a interferência do meio social na vida das pessoas com deficiência, e elucida,

a cegueira em si não faz da criança uma pessoa com defeito, não é uma deficiência, ou seja, uma insuficiência, uma carência, uma enfermidade. A cegueira se converte

---

<sup>38</sup> Citação original: “(...) el niño cuyo desarrollo esta complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetaneos normales, sino desarrollado *de otro modo* (VYGOTSKY, 1997, p.12).

<sup>39</sup> Citação original: “Las teorías pedagógicas minimalistas y pesimistas -acerca de las cuales hemos hablado antes- intentan, en la practica, reducir la educacion del niño con retraso profundo a un adiestramiento, es decir, que tratan de pasar del proceso de formacion del hombre al adiestramiento de un semianimal. La obediencia es la exigencia fundamental que se plantea a ese niño” (VYGOTSKY 1997, p. 244).

em uma deficiência somente em certas condições sociais de existência do cego. (1997, p. 82- tradução minha)<sup>40</sup>

Campos (2003) enfatiza a necessidade de compreendermos o contexto da dinâmica social, onde o conceito de exclusão resulta de um processo histórico, cuja visão simplificada geralmente não promove ações de real mudança estrutural vigente. Quando simplificamos a questão da exclusão como um problema pontual e presente, as ações tornam-se paliativas, sem a preocupação com a superação do problema.

O papel do professor é relevante para esse processo de constituição do sujeito, porque é ele que possibilita um conjunto de sentidos e significados ao aluno, oferecendo condições para que esse se humanize. Destaca Ferreira e Ferreira (2007, p.43):

Concepções mecanicistas, lineares, claramente hierarquizadas de ensino e currículo, processos pedagógicos centrados nos docentes, assim como concepções psicométricas ou homogeneizantes de alunos, aliadas a concepções patologizantes de qualquer dificuldade ou fracasso escolar, não mais contribuem com as ações que estão sendo requeridas para a inserção escolar dos alunos com deficiência.

Ao tratar da pessoa jovem e adulta com necessidades especiais, Maffezoli e Góes (2004) apontam que a esses sujeitos não são dados um agir autônomo em relações pessoais e atividades, a tendência é de contínua tutela, cuidado, a superproteção, subestimação, infantilização. Ainda conforme as autoras há uma tendência em cristalizar a imagem infantilizada do sujeito ou, atribuir-lhe uma condição de ambiguidade entre infância e juventude. Enfatiza Jannuzzi (1992, p.56-57),

[...] tem observado que existe uma “infantilização” do “deficiente”, tanto que é comum encontrar-se instituições escolares que trabalham com adolescentes a prática de cantos, e de atividades completamente em desacordo com os muitas vezes robustos e desenvolvidos corpos. Isto também ocorre com as famílias, e desta forma, embora de camadas sociais que necessariamente ingressam mais cedo no mercado de trabalho, em relação aos “deficientes”, há o prolongamento da infância.

Vygotsky (1997) ao relatar sobre a educação de sua época critica as instituições especiais, por segregar e estreitar o círculo social, criando assim, um micro mundo, isolado e fechado.

Em síntese, a perspectiva histórico- cultural, apresentada por Vygotsky (1997), mostra que as pessoas com deficiência aprendem. A partir dessa discussão, defende-se que a pessoa

---

<sup>40</sup> Citação original: La ceguera em si no hace al niño deficiente, no es una defectividad, es decir, una deficiencia, una carencia, una enfermedad. Llega a serlo solo en ciertas condiciones sociales de existencia del ciego (VYGOTSKY 1997, p. 82).



com deficiência tenha o direito a uma educação formal, na escola regular, com metodologias diferenciadas, objetivando a formação integral do homem.

A história da Educação Especial é marcada pelo assistencialismo, pelo direito de educação negado as pessoas com deficiência, o que impossibilitou que jovens e adultos deficientes fossem alfabetizados em idade escolar, portanto, são sujeitos, reais da história de exclusão educacional e das desigualdades sociais.

Portanto, Ferraro (2008) nos apresenta à dívida educacional histórica do Estado com a população brasileira e nos convida a mobilizar em prol do direito à escola. Deste modo, a alternativa de escolarização para aqueles que nunca frequentaram a escola ou tiveram um trajetória escolar interrompida é por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

### **2.1.2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL**

“Acreditará o povo que tem contas de educação escolar a cobrar do Estado? Poderão as pessoas humildes acreditar que o Estado está em dívida com elas e que elas têm o direito e dispõem dos meios para cobrar escola(rização)?” (FERRARO, 2008, p.287). Respondo, sim, o Estado tem uma dívida educacional histórica com o povo brasileiro.

Desde a “descoberta” do Brasil até a última década do Império, ou seja, em quatro séculos, o analfabetismo não era considerado como problema para o país. O analfabetismo, portanto, emergiu como um problema político vinculado à questão eleitoral e não a questão econômica (FERRARO, 2004).

Com o primeiro censo brasileiro, 1872, é possível compreender o início dessa dívida educacional, pois se estimava que 82,3% da população com 5 ou mais anos de idade eram consideradas analfabetas. Após 18 anos (1890), a situação permaneceu inalterada com uma taxa de analfabetismo de 82,6% para pessoas com 5 anos ou mais de idade (FERRARO, 2004). Transcorrido 120 anos após o levantamento de 1980, o último censo demográfico (IBGE, 2010) revela que no Brasil 12% da população com 5 anos ou mais são analfabetas<sup>41</sup>, que em números representam 23.015.603 pessoas.

Em 1881, a Lei Saraiva proibiu o voto dos analfabetos, pois estes sujeitos representavam uma ameaça para o governo e elites. A justificativa dos analfabetos não

---

<sup>41</sup> De acordo com a definição censitária, do IBGE, a pessoa analfabeta é o indivíduo que não sabe ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhece.

votarem era a sua incapacidade, sendo que o discurso do analfabetismo era ideológico e se pautava em uma vergonha nacional, a causa de todos os males. Decorridos mais de 100 anos, com a Constituição de 1988, é que a exclusão dos analfabetos com relação ao voto foi suprimida (FERRARO, 2004).

É necessário frisar que as pessoas consideradas analfabetas vivenciaram situações concretas de injustiça social (FREIRE, 2001). Uma alternativa para reparar esta exclusão educacional é a EJA.

Deste modo, a pessoa adulta que não teve acesso ao conhecimento científico, ou teve uma trajetória escolar interrompida, pode buscar esse direito, negado durante a idade escolar, por meio da EJA.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil foi gradativamente reconhecida por meio de lutas e movimentos sociais, tais como: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA (1947); o Movimento de Educação de Base – MEB, sistema rádio educativo criado na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil com o apoio do Governo Federal (1961); além dos Centros Populares de Cultura – CPC (1963), Movimento de Cultura Popular – MCP e a Campanha Pé no Chão Também se Aprende a Ler – CPCTAL (HADDAD, DI PIERRO, 2000).

A CEAA iniciou suas atividades com base em um plano direcionado para o ensino supletivo, cuja finalidade era atender as necessidades de qualificação da mão de obra para o setor industrial e ampliar o eleitorado mantido pelas práticas clientelistas. A partir de 1951, a CEAA iniciou um trabalho voltado para o ensino profissionalizante, e para isso o Ministério da Educação e Saúde implementou a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) dirigida à população do campo com o intuito de evitar o êxodo rural (CHILANTE, NOMA, 2005).

Na década de 60, os movimentos de educação e cultura popular foram conduzidos pelas ideias de Paulo Freire, vinculados a organizações sociais, igreja católica e a governos que desenvolveram práticas de alfabetização com a finalidade de atender as pessoas marginalizadas, além da preocupação de conscientizar os cidadãos sobre seus direitos para a reivindicação de melhorias sociais. Dentre eles se destacaram: o Movimento de Educação de Base – MEB (1961), sistema rádio educativo criado na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil com o apoio do Governo Federal (1961); os Centros Populares de Cultura – CPC (1963), Movimento de Cultura Popular – MCP (1961) e a Campanha Pé no Chão Também se Aprende a Ler – CPCTAL (1961) (CHILANTE, NOMA, 2005).

No período do regime militar (1964-1985), os movimentos de alfabetização e seus integrantes foram perseguidos e reprimidos pelos órgãos do governo federal que, em 1967, autorizou a criação do MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização (a partir de 1985, passa a se chamar Fundação Educar), tendo como objetivo: “erradicar” o analfabetismo em um curto período, e, principalmente, preparar mão de obra necessária aos fins e interesses capitalistas do Estado (HADDAD, DI PIERRO, 2000). O MOBREAL foi um programa territorial difuso, contudo, centralizado em uma política pedagógica (DI PIERRO, 2001).

Em 1971 é promulgada a lei de 5692/71, que contemplava o supletivo da EJA ao mesmo tempo em que mantinha os objetivos do Mobreal com a valorização da profissionalização para o mercado de trabalho, ensino da leitura e escrita para que os sujeitos apenas decodificassem signos. Assim, os alunos não possuíam uma interpretação e análise do contexto educacional e social que estavam inseridos (MARTINS, 2005).

Nas décadas de 1980 e 1990, devido ao processo de reivindicação da sociedade civil, marcadas por pressões municipais, estaduais e nacionais na luta de serviços de atendimento para as jovens e adultos que não foram escolarizados, houve a necessidade de regulamentar a EJA (HADDAD, 2007).

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, contempla a Educação de Jovens e Adultos “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”, a partir disso, entende-se essa modalidade de ensino enquanto reparadora da dívida educacional histórica de grupo focalizado.

A legislação (1996) assegurava gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam realizar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas. Entretanto, devido o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental, deste modo, o atendimento a EJA e a educação infantil tiveram impactos negativos (PINTO, 2007).

Enquanto a LDB ainda tramitava no Senado, o texto constitucional da educação sofreu uma substancial emenda em seus artigos 208, 211 e no 60 do ADCT<sup>42</sup>. Foi a Emenda 14, de iniciativa do Governo, que criou a sub-vinculação de 15% para o ensino fundamental nos Estados e Municípios, o FUNDEF e, dentro dele, a destinação de pelo menos 60% para os salários dos professores. (MONLEVADE, 2001, p.97)

---

<sup>42</sup> Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Percebe uma desresponsabilização do Estado com a educação, restringindo sua obrigação ao ensino fundamental dos sete aos catorze anos, conforme propunha o artigo 208. Passou-se a responsabilidade do ensino médio para os Estados, e a educação infantil para os Municípios. O ensino fundamental era em regime de colaboração entre Estado e Município com suplementação financeira da União. O artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), que criou o FUNDEF, instituiu por dez anos 15% do Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal (FPE), Fundo de Participação dos Municípios (FPM), Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI)- Exportação, Impostos sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) e as receitas da Lei Complementar (87/96) sob uma divisão desses recursos baseando-se pelo número de matrículas nas redes estaduais e municipais (MONLEVADE, 2001).

Diante das díspares realidades das regiões brasileiras, o FUNDEF ocasionava uma incoerência, sendo que os Estados (São Paulo, Paraná, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Mato Grosso) que apresentavam mais da metade de suas matrículas no ensino fundamental eram a favor da municipalização. Porém, em outros estados, como no Maranhão, mesmo juntando as receitas estaduais e municipais e dividindo-as pelo número de alunos ainda era muito baixo, ou seja, a quantidade de impostos vinculados por aluno era insuficiente (MONLEVADE, 2001).

De modo geral, o que acontecia na conjuntura do FUNDEF era que “de um lado, os estados querendo reduzir seus alunos, de outro os municípios querendo ampliar suas receitas”. A preocupação com a qualidade do ensino esteve, em geral, ausente em boa parte dos convênios de municipalização (PINTO, 2007, p.880).

A divisão de responsabilidade da educação proposta pelo FUNDEF pouco contribuiu para aumentar a eficiência da gestão do sistema, e menos ainda na qualidade do ensino público (PINTO, 2007). A pior implicação do FUNDEF durante sua vigência de 1998 a 2006 foi “desconsiderar as matrículas da EJA no repasse de verbas, o Fundef marginalizou ainda mais a educação oferecida à população jovem e adulta, mantendo o descaso com que essa modalidade de ensino tem sido tratada pelo poder público” (CARVALHO, 2014, p.2).

Desta forma, a reforma no âmbito escolar no final da década de 1990 garantiu a descentralização da gestão e do financiamento do ensino básico de jovens e adultos. Conseqüentemente, o Estado passou a responsabilidade dessa modalidade para a sociedade, havendo um aumento de organismos não governamentais, por exemplo, instituições do mercado e da sociedade civil, como o chamado “Sistema S” (SESI, SESC, SENAI, SENAC, SENAR), os centros de educação popular e igrejas (DI PIERRO, 2001).

Arroyo (2005) afirma que além de um paralelismo de políticas a serem implementadas na EJA como forma de ensino regular, agravam-se ainda mais, as concepções desencontradas de educação básica como direito. Ressalta o autor que não foi a EJA que ficou paralela ou a margem do ensino regular, mas a condição de vida encontrada por jovens e adultos é que origina a marginalidade e exclusão.

Em 2007, o FUNDEF foi trocado pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) com vigência até 2020. O FUNDEB passou a financiar todas as matrículas da educação básica, desde creche ao ensino médio, elevando a participação de recursos da União. Porém ao que refere à EJA, dois pontos foram questionados por Carvalho (2014, p.2),

1) a limitação de um percentual máximo de quinze por cento dos recursos do Fundeb para essa modalidade de ensino; e 2) a fixação do fator de ponderação<sup>43</sup> atribuído à EJA de 0,7 do valor de referência estabelecido às séries iniciais do ensino fundamental “regular” urbano no ano de implantação do Fundeb, menor dentre todas as etapas e modalidades da educação básica.

A alegação do governo com relação de apenas 15% dos recursos do FUNDEB para a EJA era com o receio de que aumentasse consideravelmente as matrículas nessa modalidade, assim, o crescimento nas matrículas da EJA sobrecarregaria os recursos totais do fundo, trazendo consequências à queda em seu custo-aluno anual (CARVALHO, 2014).

O fator de ponderação da EJA, pelo FUNDEB, foi de 0,7 para 2007, com base no 1,0 do ensino fundamental regular séries iniciais, indicando que a educação para as pessoas jovens e adultas ainda é tratada de forma indistinta (CARVALHO, 2014).

Nos últimos 40 anos, o ensino público para EJA pode ser considerado como um serviço desconcentrado, pois mesmo ofertando escola predominantemente nos municípios e organizações civis, “a política educacional e o desenho dos programas eram definidos no âmbito federal e desenvolvidos em regime de co-financiamento” (DI PIERRO, 2001, p. 323).

Para Stromquist (2001) a maioria dos governos e organizações humanitárias aprova o letramento, porém, a grande parte tende a superestimar seus efeitos e a subestimar as dificuldades de sua implementação. “Nem governos nem organizações humanitárias têm

---

<sup>43</sup> Os fatores são utilizados na ponderação do número de alunos, para fins de distribuição dos recursos do Fundo, ou seja, representam as diferenças de valor por aluno/ano utilizadas para os dezenove segmentos em que a educação básica foi dividida, para fins de operacionalização do Fundeb. Disponível em: <[www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br)>. Acesso em: 6 set. 2014.

mostrado o tipo de comprometimento necessário para tornar o letramento acessível aos adultos a que eles pretendem servir” (STROMQUIST, 2001, p.318).

O Parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE (BRASIL, 2000) da Câmara de Educação Básica- CEB, aprovado em 2000, conceitua a EJA como

[...] uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (BRASIL, 2000)

Conforme o Parecer (BRASIL, 2000) a EJA deve ajustar-se nas funções: reparadora, equalizadora, qualificadora e permanente.

O conceito de reparadora “significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano” (BRASIL, 2000, p.7). Na função de equalizadora “(...) da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados” (BRASIL, 2000, p.9). Ao tratar da função permanente, é no sentido de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida, atrelando-se a função qualificadora, ou seja, ao aprendizado para a vida profissional.

Ainda segundo o Parecer (BRASIL, 2000) o maior número de analfabetos é marcado por pessoas com mais idade, de regiões pobres, interioranas, provenientes dos grupos afro-brasileiros.

Nessa direção, as políticas apontam estratégias voltadas para a focalização de direitos de grupos marcados por uma situação social vulnerável, com uma história de exclusão. Focalizar grupos específicos permite compensar ou reparar sequelas do passado, assim nascem as políticas focalizadas (CURY, 2005).

Focalizando jovens e adultos, excluídos da escola, constroem-se as políticas compensatórias pautadas na ideologia dominante. Cury (2005, p. 24) destaca que as políticas compensatórias visam

[...] corrigir as lacunas deixadas pelas insuficiências das políticas universalistas. Com isso se pretende equilibrar uma situação em que a balança sempre tendeu a favorecer grupos hegemônicos no acesso aos bens sociais, conjugando assim ao mesmo tempo, por justiça, os princípios de igualdade com o de equidade.

Nesse contexto, a primeira ação pauta-se na desconstrução do conceito de alfabetização enquanto sinônimo de algo pejorativo (FERRARO, 2004), em que se empregam as palavras “o analfabetismo não é nem uma ‘chaga’, nem uma ‘erva daninha a ser erradicada’, nem tão pouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma situação social injusta” (FREIRE, 2001, p.59).

Diante da pergunta inicial deste tópico sobre a dívida educacional histórica que o Estado tem com os brasileiros, ainda constata-se uma quantidade exorbitante (65.043.145) de jovens e adultos acima dos 15 anos sem instrução e com fundamental incompleto, que corresponde a 44,9% do total de jovens e adultos acima dos 15 anos em nosso país (IBGE, 2010). Deste modo, as políticas educacionais de EJA são descontínuas, marcadas pela desresponsabilização do Estado e descompromisso evidenciado pelas diferentes esferas de governo com as pessoas jovens e adultas sem, ou pouca escolarização.

Por fim, apesar desse estudo basear-se na pedagogia histórico-crítica e seus fundamentos, não há como passar despercebida a luta de Paulo Freire diante da realidade da educação e da sociedade brasileira no final da década de 1950 e início da década de 1960.

### **2.1.2.1. A contribuição de Paulo Freire na construção da EJA**

Paulo Freire (1921-1997), pernambucano, nascido no Recife em 1921, participou de inúmeros movimentos culturais, sobretudo, na elaboração de projetos experimentais para os trabalhadores adultos analfabetos (SCALCON, 2002).

Dentre as experiências de Paulo Freire com a Educação Popular, destaca-se a realizada no início de 1963, em Angicos, uma pequena cidade no estado do Rio Grande do Norte, em que 300 adultos foram alfabetizados em 40 horas (GERMANO, 1997).

Embora, anos antes do golpe militar (1964) tenham sido muito ricos em movimentos e campanhas de alfabetização popular, coube a Paulo Freire o papel de destaque, sendo reconhecido internacionalmente. Além disso, foi oficializado pelo governo brasileiro, pouco antes do golpe militar, o Plano Nacional de Alfabetização, o método de Freire, apropriando-se de um processo de fortalecimento e reconhecimento público (GERMANO, 1997).

No período de Ditadura Militar no Brasil, iniciado em 1964, cuja principal preocupação era conter, combater os movimentos sociais, Paulo Freire que apresentava ideias pedagógicas com intuito de promover mudanças sociais, foi preso, processado, considerado subversivo, foi exilado. Assim, iniciam-se as práticas educativas de Paulo Freire pelo mundo, tendo percorrido mais de 50 países, lecionado nos mais importantes centros universitários

internacionais e aplicado o seu método de alfabetização em nações da Ásia, da África e da América Latina (GERMANO, 1997).

Ainda no período de exílio, Paulo Freire escreveu a sua primeira obra “A educação como prática de liberdade”, publicada em 1967, em que desenvolveu um pensamento pedagógico político, a pedagogia libertadora (SCALCON, 2002).

Na pedagogia libertadora a “escola é substituída por uma unidade de ensino denominada ‘Círculo de Cultura’, a qual, como um grupo de trabalho e de debate congrega homens do povo, trabalhadores e um coordenador” (SCALCON, 2002, p.85). Freire (1976, p.103) define o “Círculo de Cultura” enquanto espaço educacional:

[...] em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo da Cultura. Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o Coordenador de Debates. Em lugar da aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, programação compacta, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado.

Freire (1976) explica o “Projeto de Educação de Adultos” que desenvolveu em Recife a partir do “Círculo de Cultura”. Inicialmente, ocorriam grupos de debates com problemas que os adultos analfabetos gostariam de discutir, por exemplo, “analfabetismo”, “democracia”, “evolução política do Brasil”, dentre outros temas. No vigésimo dia de debates, aplicavam os testes de medição de aprendizagem e os resultados eram positivos. Portanto, esse método parte dos conhecimentos da realidade dos adultos analfabetos, de suas experiências, vivências e por meio de uma relação dialógica faz com que esses sujeitos elaborem novos conhecimentos.

Com altos índices de analfabetismo no Brasil, Paulo Freire assumiu o compromisso pedagógico com a educação popular, seu alvo inicial, foram os adultos analfabetos (FREIRE, 1987). Destaca Saviani (2009) que Paulo Freire se inspirou em uma concepção humanista moderna de filosofia da educação por meio do existencialismo cristão e defendeu uma pedagogia ativa, centrada no aluno, no diálogo e na troca do conhecimento.

Na obra pedagogia do oprimido, publicada em 1974, no Brasil, Freire justifica o título, afirmando que é necessário transformar o oprimido em um sujeito da realidade histórica, humanizando-o, lutando pela liberdade, pela desalienação, pelo trabalho livre, enfrentando uma classe dominadora (1987).



Paulo Freire fez críticas à educação bancária, sendo um instrumento de dominação em que se considera o educador como sujeito, e o aluno enquanto receptor de conteúdos, memorizando mecanicamente, sem um diálogo entre professor - aluno.

Em síntese, pode-se afirmar que o método Paulo Freire (1987) compreendia três etapas:

1. Investigação temática: trata-se do pensar do povo, referindo-se a realidade. “(...) Ocorre no domínio do humano e não no das coisas, não pode reduzir-se a um ato mecânico. Sendo processo de busca, de conhecimento, por isso tudo, de criação, exige-se de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpretação dos problemas”. (FREIRE, 1987, p.57)
2. Temas geradores: nesta etapa, faz-se a codificação e decodificação desses temas de maneira conscientizadora em que insere, ou começa inserir os homens a pensar sobre seu mundo de maneira crítica.
3. Problematização: Superação da primeira visão ingênua de mundo, por meio de uma visão crítica, assim, “aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se “apropriam” dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles”. (FREIRE, 1987, p.43)

Nota-se que Paulo Freire defende uma prática pedagógica crítica, com uma alfabetização direta, ligada a democratização da cultura.

O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação e da escrita. O homem, afinal, *no* mundo e *com* o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto. (FREIRE, 1976, p.109)

Deste modo, a pedagogia libertadora, proposta por Paulo Freire, é uma forma de intervenção no mundo em busca de melhores condições de vida para as camadas populares (FREIRE, 1996).

O autor em questão mostra-se preocupado com a natureza humana, e afirma:

Há um século e meio Marx e Engels gritavam em favor da união das classes trabalhadoras do mundo contra sua espoliação. Agora, necessária e urgente se fazem a união e a rebelião das gentes contra a ameaça que nos atinge, a da negação de nós mesmos como seres humanos submetidos à “fereza” da ética do mercado. (FREIRE, 1996, p.129)

Em síntese, Paulo Freire buscou a superação da opressão e desigualdades sociais lutando por uma sociedade democrática, justa e por uma educação libertadora, que reflete sobre a realidade existencial.

### **2.1.3. A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL**

Inicialmente, apresenta-se a estrutura fundiária de nosso país, a luta pela terra, liderada pelos movimentos sociais, sendo esses fundamentais para a constituição da Educação do Campo.

#### **2.1.3.1. As lutas pela terra no Brasil: Um breve histórico**

A luta pela terra faz parte da história de nosso país, uma vez que, se constituiu enquanto uma política que iniciou com as mazelas do latifúndio, em um contexto de desigualdade social.

A legitimidade pela luta de terras pode ser discutida por diversos olhares. Este estudo tratará das ocupações de terras improdutivas pertencentes a órgãos ligados a política de reforma agrária, assim como, os acampamentos da beira de estrada, próximos às desapropriações que anseiam (GARCIA, 2012).

A concentração de terras no Brasil ocorre desde a colonização com as capitânicas hereditárias e posterior doação das sesmarias pela Coroa (GARCIA, 2012).

Welch, (2012) ao fazer uma busca histórica, afirma que a exploração das terras brasileiras foi cedida a Coroa portuguesa a partir de um decreto Papal, entretanto, as monarquias europeias não respeitavam as ordens vindas do Vaticano e para proteger seu novo território, a Coroa portuguesa, estabeleceu as “capitânicas”, em 1530, que eram terras cedidas a uma classe de nobres. Esses “donatários” eram responsáveis por povoar, defender e administrar os territórios da Coroa, sob a pena de perder as terras.

Durante as capitânicas foi desenvolvido o sistema de “sesmarias”. Criado em Portugal, em 1375, com o intuito de desenvolver o meio rural e segurar os camponeses na terra. Devido o fato de franceses e holandeses ameaçarem a hegemonia portuguesa no Brasil, foi desenvolvido as sesmarias, doações de áreas extensas no interior das capitânicas pela Coroa Portuguesa. Assim, o cargo do sesmeiro (aqueles que recebiam as doações de terras) era cultivar, medir e demarcar as terras. Entretanto, as exigências da sesmaria não foram

cumpridas, ao contrário, o sesmeiro explorava a madeira, e alugava algumas terras para pequenos agricultores, que eram pressionados a desmatar, em busca da concentração de terras. O abandono do cultivo não exigiu a devolução das terras, pois as fiscalizações eram precárias (WELCH, 2012).

A história nos ajuda compreender as atrocidades que ocorreram em nosso país desde a chegada dos portugueses. De norte a sul do Brasil ocorreram diversas lutas indígenas contra o cativeiro nos séculos de XVI e XVII. Nesse período, a escravidão indígena foi substituída pelos povos trazidos da África, para o trabalho escravo em engenhos de cana de açúcar, esses trabalhadores eram negociados, tratados brutalmente, da pior maneira. No final do século XVI foi registrada a existência do primeiro quilombo, um território de resistência, sendo um espaço do negro em convívio com a liberdade. Os quilombos lutavam contra as mais desumanas explorações que vivenciavam em nosso país. Esses espaços foram atacados e reerguidos durante três séculos (FERNANDES, 1999).

A propriedade de terra foi criada no Brasil na segunda metade do século XIX, no Estado Imperial, com o intuito de avançar o sistema capitalista, e ampliar a economia, os escravos tornaram-se trabalhadores “livres”, entretanto, continuou a separação entre fazendeiro- capitalista, e o ex-escravo que vendia sua força de trabalho e encontrava-se sem terra (FERNANDES, 1999).

O trabalho livre aumentou com a chegada dos imigrantes europeus no Brasil. Nesse contexto, os ex-escravos vendiam sua força de trabalho em um sistema capitalista, em que era apressada a busca pela terra. Deste modo, os ex- senhores de escravos transformados em senhores das terras passaram a grilar<sup>44</sup> a terra e por meio desse crime formavam seus latifúndios. Os camponeses- posseiros, por sua vez, trabalhavam na derrubada das matas, plantavam nas terras para os fazendeiros e eram expropriados. Os camponeses que resistiam sair da terra eram perseguidos até a morte pelos coronéis. Portanto, os posseiros formavam grandes extensões de terra apropriadas pelos fazendeiros (FERNANDES, 1999).

Nos primeiros anos de república, houve conflitos sociais envolvendo a luta das populações pobres pela terra, dentre eles: Revolução Farroupilha, a Sabinada, a Balaiada, a Cabanagem ou a Revolta de Canudos (GARCIA, 2012). É preciso salientar que neste período

---

<sup>44</sup> A expressão “grilo” vem de uma antiga técnica utilizada por fraudadores de títulos imobiliários, cujo objetivo era dar aos falsos documentos a aparência de antigos. Para isso, colocavam os papéis recém elaborados em caixas fechadas com diversos grilos. Semanas depois, os falsos documentos apresentavam manchas amarelo-fosco-ferruginosas decorrentes das fezes dos insetos, além da presença de pequenos orifícios na superfície e bordas corroídas. Tudo isso para supostamente indicar a ação do tempo. Disponível em: <<http://multimidia.brasil.gov.br/>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

havia grandes proprietários agrários, também conhecidos como coronéis, que mantinham grande parte da população em condições de absoluta miséria (FERNANDES, 1999).

Para Fernandes (1999), a Revolta de Canudos foi a guerra mais violenta do Brasil, com uma organização de resistência camponesa exemplar. Em 1893, os camponeses sem-terra acamparam na Fazenda de Canudos, no interior da Bahia. O movimento era messiânico<sup>45</sup>, com uma organização econômica realizada por meio do trabalho cooperado, assim, todos tinham direito à terra e a produção era familiar. Esses camponeses foram acusados de defender a volta da monarquia e durante um ano foram atacados pelo exército, ocorrendo um verdadeiro massacre, conforme descreve o autor:

Canudos não se rendeu. Exemplo único em toda a história resistiu até o esgotamento completo... caiu no dia 5 de outubro de 1896, ao entardecer, quando caíram os seus últimos defensores, que todos morreram. Eram quatro apenas: um velho, dois homens feitos e uma criança, na frente dos quais rugiam raivosamente cinco mil soldados. Foi a guerra mais trágica, mais violenta do Brasil. (FERNANDES, 1999, p.4)

Essa guerra representou a disputa de poder entre coronéis e o governo. Derrotar a população de Canudos significava o aumento do poder político entre militares e civis, que defendiam a monocultura cafeeira. Deste modo, os republicanos (militares e latifundiários) eram inimigos da população que vivia no campo (FERNANDES, 1999).

No início do século XX, houve um movimento de resistência da população camponesa que não submeteram a ordem coronelista e latifundiária na divisa dos estados do Paraná e Santa Catarina, denominada Contestado. Os camponeses tiveram que desapropriar de suas terras e entregá-las a uma empresa norte-americana para a construção de uma ferrovia que ligaria São Paulo ao Rio Grande do Sul, gerou-se um movimento de caráter político-religioso com diversos enfrentamentos com a polícia, exército e cangaceiros, até a finalização, com um massacre (FERNANDES, 1999).

Além de Canudos e Contestado, outros movimentos messiânicos ocorrem no Brasil na tentativa de organizar uma oposição à república. Nesse período ocorreram crueldades com os povos do campo, o contexto era de miséria sob a dominação de militares e latifundiários. Diante dessa situação surgiram os cangaceiros, camponeses expulsos de suas terras pelos coronéis e que se rebelaram. Os diferentes grupos de cangaceiros vingavam-se por meio de algum familiar do fazendeiro, ou com saques em suas propriedades agrícolas e no comércio.

---

<sup>45</sup> “Constituem-se como movimentos messiânicos desde simples contestações pacíficas quanto a aspectos selecionados da vida social, até rebeldias armadas, ambos os tipos informados pelo universo ideológico religioso (...)” (NEGRÃO, 2001, p.119).

Essas organizações que protestavam representavam uma ameaça ao coronelismo (FERNANDES, 1999).

O período de 1950 a 1964 foi marcado por diversos movimentos camponeses organizados em entidades, dentre elas: as ULTABs (União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil) localizadas nas regiões sul e sudeste; as Ligas Camponesas, no nordeste e o Master (Movimento de Agricultores Sem- Terra) no Rio Grande do Sul (BEZERRA NETO, 1999). Neste contexto, crescia a luta pela reforma agrária por meio do Partido Comunista Brasileiro (PCB), do interesse da igreja e outras instituições que disputavam esse espaço político (FERNANDES, 1999).

Com o apoio do PCB, as Ligas Camponesas surgiram por volta de 1945 em vários estados brasileiros, ligadas à recusa ao assalariamento. Elas eram constituídas por camponeses que resistiram à expropriação e expulsão de suas terras. Dois anos depois, o governo decretou a ilegalidade do Partido e, com a repressão, as Ligas foram reprimidas. Dentre as décadas de 1950 a 1960 as Ligas ressurgiram no nordeste brasileiro e lutaram contra o latifúndio, principalmente, na região do semiárido de Pernambuco e da Paraíba. Além disso, as Ligas realizaram vários encontros e congressos que tratavam da reforma agrária, deste modo, os camponeses começaram a realizar as ocupações (FERNANDES, 1999). Dentre todos os movimentos que lutaram pela terra, Bezerra Neto (1999) destaca que as Ligas Camponesas foram as que mais influenciaram os fundadores do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

Em 1954, o PCB criou a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas (ULTAB) em quase todo Brasil. O partido pretendia realizar uma aliança camponesa operária. Nesse momento, a igreja católica estava dividida em dois grupos: a conservadora e progressista. O primeiro criou o Serviço de Assistência Rural no Rio Grande do Norte, o Serviço de Orientação Rural em Pernambuco e a Frente Agrária Gaúcha no Rio Grande do Sul. Os progressistas eram liderados pela Confederação dos Bispos do Brasil (CNBB) e formaram o Movimento de Educação de Base em que o objetivo era a alfabetização e a formação política dos camponeses (FERNANDES, 1999).

Em 1962, no Rio Grande do Sul, os camponeses sem- terra começaram a organização de acampamentos e realizaram a luta em todo o estado, apoiados pelo Movimento dos Agricultores Sem-Terra (MASTER) e com o apoio do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB).

Em 1964, com o Golpe Militar, que significou um retrocesso para o país, os movimentos camponeses espalhados pelo Brasil foram aniquilados e os projetos políticos implementados pelos governos militares favoreciam a desigualdade social. As políticas dos

militares “aumentaram a concentração de renda, conduzindo a imensa maioria da população à miséria, intensificando a concentração fundiária e promovendo o maior êxodo rural da história do Brasil” (FERNANDES, 1999, p.7).

Durante o período militar a situação das áreas rurais eram alarmantes, sendo que

[...] o avanço do capitalismo fez aumentar a miséria, a acumulação e a concentração da riqueza. Esse processo transformou o meio rural com a mecanização e a industrialização, simultaneamente a modernização tecnológica de alguns setores da agricultura. Também expropriou, expulsou da terra os trabalhadores rurais, causando o crescimento do trabalho assalariado e produzindo um novo personagem da luta pela terra e na luta pela reforma agrária: o bóia fria. (FERNANDES, 1999, p.7)

Em meados da década de 1960 e início de 1970, as lutas dos camponeses aconteciam em todo país e assim surgiam as primeiras Comunidades Eclesiais de Base (CEB's), fundamentadas na teologia da libertação e com objetivo de lutar contra as injustiças sociais, tornaram-se grandes espaços de socialização política (FERNANDES, 1999). Outro movimento criado durante a ditadura militar, em 1975, pela igreja católica e outras igrejas cristãs foi a Comissão Pastoral da Terra (CPT), que desenvolvia ações junto aos sujeitos do campo (CANUTO, 2012).

Segundo Fernandes (1999), os governos militares reprimiram os avanços do movimento camponês e evitaram a implementação da reforma agrária. Entretanto, os camponeses do Rio Grande do Sul se empenharam na luta por espaços de terra, e iniciaram as ocupações, assim, nasceu o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Com relação ao mais amplo movimento camponês na história do Brasil, Fernandes (1999, p. 8) afirma que

(...) o MST leva na memória a história camponesa que está construindo. Esse conhecimento explica que o fato dos camponeses não terem entrado na terra até os dias de hoje é político. É a forma estratégica de como o capital se apropriou e se apropria do território. Portanto, as lutas pela terra e pela reforma agrária são antes de mais nada, a luta contra o capital. É essa luta que o MST vem construindo nessa história que completa 500 anos.

Em síntese, há uma manutenção histórica da concentração da terra em nosso país, que advém de um processo de tensão em meio à violência contra os povos camponeses em prol da formação de latifúndio causando muitas mortes, geralmente, atreladas ao massacre e ao genocídio.

### **2.1.3.1.1. O MST e a luta pela Reforma Agrária**

O Brasil, em cinco séculos de história, vivencia a luta pela terra conduzida pelos camponeses, que resistem contra a expropriação, e objetivam entrar na terra. Entretanto, simultaneamente, a luta dos camponeses com as ocupações de terras, ocorre a intensificação da concentração fundiária em nosso país (FERNANDES, 1999).

A reforma agrária é uma política recente comparada a formação do latifundiário e da luta pela terra. A luta pela reforma agrária se fortaleceu com a constituição das lutas camponesas, sobretudo, na década de cinquenta, com o desenvolvimento das Ligas Camponesas (FERNANDES, 1999).

No Brasil, o primeiro projeto de reforma agrária aconteceu no início da ditadura militar, na década de 1960, com o Estatuto da Terra, que nunca foi implantado (FERNANDES, 1999).

De acordo com o Estatuto da Terra (Lei nº 4.504), a reforma agrária é definida por um “conjunto de medidas que visem a promover melhor distribuição da terra, mediante modificações no regime de sua posse e uso, a fim de atender aos princípios de justiça social e ao aumento de produtividade” (BRASIL, 1964).

Cabe aqui, diferenciar a luta pela terra e a luta pela reforma agrária. A luta pela terra sempre aconteceu, não necessariamente com projetos de reforma agrária, e é realizada pelos trabalhadores, deste modo, é mais específica, desenvolvida pelos sujeitos interessados. Com relação à reforma agrária, participam diferentes instituições, é uma luta mais ampla, que envolve toda sociedade. Deste modo, a luta pela terra ocorre independentemente da luta pela reforma agrária, entretanto, as duas possuem uma interação. Além disso, nas palavras de Fernandes (1999, p.1) “A luta pela reforma agrária contém a luta pela terra. A luta pela terra promove a luta pela reforma agrária”.

As ocupações de terra para reforma agrária é um meio de pressão. A mobilização dos ocupantes é para que o presidente emita um decreto desapropriatório e que inicie um processo desapropriação da terra com o objetivo de Reforma Agrária. Deste modo, deve ocorrer um ato do governo e um processo judicial (GARCIA, 2012).

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), desde seu surgimento tem lutado pela reforma agrária. Bezerra Neto (1999) explica que a gênese do movimento foi no final da década de 1970, sobretudo, em 1975 com a criação da Comissão Pastoral da Terra e com as greves do ABC paulista, em que os camponeses se sentiram estimulados a lutar pelos espaços de plantio, iniciando as ocupações no Rio Grande do Sul.

O MST nasceu das lutas concretas pela conquista da terra, que os trabalhadores rurais foram desenvolvendo de forma isolada na região Sul, num momento em que aumentava a concentração de terras e ampliava a expulsão dos pobres da área rural, devido à modernização da agricultura e à crise do processo de colonização implementado pelo regime militar. (BEZERRA NETO, 1999, p.18)

O MST é definido por Fernandes (2012b, p.498) enquanto um

movimento socioterritorial que reúne em sua base diferentes categorias de camponeses pobres – como parceiros, meeiros, posseiros, minifundiários e trabalhadores assalariados chamados de sem-terra – e também diversos lutadores sociais para desenvolver as lutas pela terra, pela Reforma Agrária e por mudanças na agricultura brasileira.

O I Encontro Nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra aconteceu entre os dias 20 e 22 de janeiro de 1984 em Cascavel, no estado do Paraná, assim, considera-se o dia 21 de janeiro como data oficial de fundação do MST (FERNANDES, 2012b).

Em 1985, no governo de José Sarney, foi elaborado o I Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA) que tratava do movimento das massas da época e propunha o assentamento de 1,4 milhões de famílias em 4 anos. Contudo, os latifúndios se organizavam politicamente e combatiam os movimentos e as lutas sociais, além disso, criaram a União Democrática Ruralista (UDR), que atuou intensamente para que o PNRA jamais fosse implantado (FERNANDES, 2012b).

Em 1993 com a aprovação da lei 8.629 passou a existir um regulamento para a desapropriação de terras. Assim, em 1994, no governo do Fernando Henrique Cardoso (FHC) aumentou o número de ocupações de terras e de famílias acampadas (FERNANDES, 2012b).

Na campanha eleitoral de 1994, o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), reconheceu a necessidade de mudanças em favor da desconcentração da propriedade de terra e do fortalecimento da agricultura familiar. Porém, a reforma agrária era pensada de maneira desvinculada da estrutura fundiária brasileira. Tratava-se de uma questão pontual, desvinculada dos assentamentos de trabalhadores sem-terra a fim de minimizar a pobreza rural. Deste modo, no início do primeiro governo do FHC, o programa de Reforma Agrária foi vinculado ao programa Comunidade Solidária, de caráter assistencialista (PEREIRA, 2012).

O governo de FHC apresentou orientações minimalistas sobre a reforma agrária e devido aos acontecimentos e manifestações nos anos de 1996 e 1997 houve pressões e assim,



a reforma agrária retornou-se na agenda política nacional (PEREIRA, 2012). O autor elenca os acontecimentos e manifestações deste período,

a) a enorme repercussão internacional que tiveram os massacres de trabalhadores rurais em Corumbiara (Rondônia, agosto de 1996) e, sobretudo, em Eldorado dos Carajás (Pará, abril de 1996); b) o aumento em praticamente todo o país das ocupações de terra organizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e, em alguns estados, por sindicatos e federações ligados à Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag); c) a tensão social crescente no Pontal do Paranapanema (São Paulo) em virtude do aumento das ocupações de terra e da violência militar praticada por latifundiários; d) a Marcha Nacional por Reforma Agrária, Emprego e Justiça, organizada pelo MST, que chegou a Brasília em abril de 1997 – um ano após o massacre de Eldorado dos Carajás – e acabou catalisando a insatisfação popular contra as políticas neoliberais, transformando-se na primeira grande manifestação popular contra o governo FHC e o neoliberalismo no Brasil. (PEREIRA, 2012, p.167-168)

O Massacre de Eldorado dos Carajás, no estado do Pará, enfatizado pelo autor acima, aconteceu em 17 de abril de 1996, sendo que três mil famílias Sem Terra ocuparam a rodovia PA – 150 exigindo a ação do INCRA na desapropriação de um latifúndio improdutivo onde o MST montou o acampamento Macaxeira. No entanto, as famílias foram surpreendidas e cercadas por duas tropas de militares que atiraram contra eles, a fim de cumprir a ordem de “desobstruir a pista a qualquer custo”, nesse dia, 19 trabalhadores rurais Sem Terra foram brutalmente assassinados por policiais militares (MST, 2014).

Esses acontecimentos tiveram repercussão nacional e no exterior, com manifestações contra o governo de FHC, assim, iniciou-se um conjunto de ações relacionadas à reforma agrária e aos conflitos no campo.

Em 1998, no segundo mandato do FHC a política adotada era de caráter neoliberal, que reprimiu a luta pela terra e implementou-se uma política de mercantilização, denominada “reforma agrária de mercado”. Em 2001, criou-se a medida provisória n. 2.109-50 que suspendeu por 2 anos a desapropriação de terras ocupadas. Além disso, destruiu a política de crédito para a reforma agrária e a política de assistência, assim, inviabilizava o desenvolvimento dos assentamentos e tornava-se precária a vida de famílias assentadas (FERNANDES, 2012b).

Em 2003, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) foi elaborado o II Plano Nacional de Reforma Agrária (II PNRA) “com a promessa de assentar 400 mil famílias por meio de desapropriação, regularizar 500 mil posses, e assentar 130 mil famílias por meio da política de crédito fundiário” (FERNANDES, 2012b, p.499). Ainda segundo o autor, no ano

de 2006, Lula foi reeleito e em 2010, no final de seu segundo mandato havia realizado parcialmente o que prometeu no ano de 2003.

Sobre o governo de Lula, Fernandes (2012b) também destaca que a ênfase na reforma agrária foi relacionada à regulamentação e o compromisso de investir na qualidade de vida dos assentados foi parcialmente cumprido.

O MST é um dos mais importantes movimentos sociais do nosso país, sendo que está organizado em 24 das 27 unidades federativas do Brasil (FERNANDES, 2012b). O movimento, desde a sua fundação, luta pela reforma agrária a partir da redistribuição de terras. Além disso, anseia por mudanças nas relações de trabalho e nos modos de produção, conduzidos pela classe dominante, se baseando na proposta de uma sociedade socialista. Para Bezerra Neto (1999) este discurso é contraditório, pois

ao mesmo tempo em que o MST afirma lutar por uma sociedade socialista, em que devem ser rompidas as barreiras do direito “sagrado” da propriedade através das ocupações de terras no campo, aceita e defende a pequena propriedade rural, contribuindo para ampliar e fortalecer as relações capitalistas de produção no campo, apesar de este setor ter sido historicamente considerado um entrave nas lutas para a construção de uma sociedade socialista, dado seu caráter conservador. (p.12)

Entretanto, apesar das contradições encontradas no MST não se pode deixar de reconhecer a organização dos trabalhadores rurais em luta de uma política agrícola, além disso, o MST busca envolver toda a família na luta pelos benefícios sociais e na defesa de direitos da cidadania (BEZERRA NETTO, 1999).

No contexto atual do capitalismo, a agricultura se transformou no agronegócio<sup>46</sup>, deste modo, é preciso que a luta do MST ultrapasse a reforma agrária enquanto apenas distribuição de terras, sendo necessário reivindicar por “um programa de mudanças que inclua a reestruturação da produção, das técnicas e das escalas para garantir a soberania alimentar” (FERNANDES, 2012b, p.501).

No início do século XXI, o MST passou a defender um novo propósito de reforma agrária, denominada “Reforma Agrária Popular”, que diante do cenário do agronegócio “deverá organizar agroindústrias cooperativas, mudar a matriz tecnológica de produção para a agroecologia, democratizar o acesso à educação em todos os níveis e priorizar a produção de alimentos saudáveis” (FERNANDES, 2012b, p.501).

---

<sup>46</sup> A agricultura é parte do conjunto de sistemas formados, principalmente, pelo capital financeiro, que controlam também sistemas industriais, tecnológicos, mercantis e ideológicos, como a grande mídia corporativa (FERNANDES, 2012b, p.501).

Por fim, em três décadas, o MST enfrentou diferentes contextos políticos que tentaram destruí-lo, entretanto, as manifestações do movimento foram relevantes para mudar a política agrária de nosso país. Além disso, o movimento foi precursor pela luta da Educação do Campo em nosso país.

### **2.1.3.2. A Constituição da Educação do Campo no Brasil**

Historicamente, o analfabetismo no campo começou a incomodar quando as pessoas do campo eram expulsas para a cidade, processo intensificado nos anos de 1960 e 1970, devido à tecnificação da agricultura, e iniciavam o trabalho nas indústrias e no comércio (FERRARO, 2012b). “Quase a dizer-se que o interesse pela educação rural é produto dos movimentos de industrialização e urbanização do país; ou então, que passa a ser importante alfabetizar e escolarizar o campo, porque a cidade o exige!” (FERRARO, 2012b, p.944).

A Educação Rural foi concebida em nosso país considerando o campo enquanto um lugar de inferioridade e atraso. Nesse contexto, “a educação das pessoas do campo foi tomada como algo menor e sem importância” (SANTOS, PALUDO, OLIVEIRA, 2010, p.50).

Em síntese, a “Educação Rural funcionou como um instrumento formador tanto de uma mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural quanto de consumidores dos produtos agropecuários gerados pelo modelo agrícola importado” (RIBEIRO, 2012a).

Contrapondo-se ao modelo de Educação Rural constituiu-se a Educação do Campo (SANTOS, PALUDO, OLIVEIRA, 2010).

Os movimentos sociais foram essenciais para a elaboração de uma Educação do Campo porque buscaram ao longo de sua história, arraigados a lutas, a garantia do direito à educação, para que possam se instrumentalizar e assim, intervir na realidade (CARVALHO; ARAÚJO, 2012).

O MST ao longo de sua história vem construindo uma proposta de educação. Em 1987, o movimento estruturou o seu Setor de Educação que luta por educação em acampamentos e assentamentos, além disso, defende uma teoria pedagógica adequada à realidade do campo (MOLINA, 2003).

Em 1997, o MST promoveu o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – (ENERA) em parceria com a Universidade de Brasília, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organizações das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). O objetivo do encontro era avaliar o trabalho do Setor da Educação do MST e discutir sobre questões mais

amplas da educação em áreas rurais brasileiras, sendo o eixo central: os problemas econômicos, sociais e educacionais de acampamentos e assentamentos. Participaram desse encontro cerca de 700 pessoas, dentre elas, a maioria educadores assentados e acampados e representantes universitários que apoiam o movimento (MOLINA, 2003).

As avaliações sobre o ENERA indicaram que apesar do descaso do governo federal com a educação no campo, aconteciam diversas experiências educacionais em áreas rurais desencadeadas pela luta da reforma agrária pelos militantes do MST (MOLINA, 2003).

Neste momento histórico, governado pelo FHC, entre os anos de 1997 e 1998, iniciava no Brasil o Programa Escola Ativa<sup>47</sup> (PEA) financiado pelo Banco Mundial, contraditório as proposta da Educação do Campo (RIBEIRO, 2013). O Programa nasceu de uma proposta criada na Colômbia em 1975, período de ditadura em toda a América Latina (BEZERRA, BEZERRA NETO, LIMA, 2011). Deste modo, o PEA não foi elaborado em meio coletivo, com a participação dos movimentos sociais.

Inicialmente, o PEA foi direcionado para as regiões que apresentavam maiores índices de analfabetismo no campo e onde se concentravam os conflitos de terra: Norte, Nordeste e Centro-Oeste (BEZERRA, BEZERRA NETO, BEZERRA, LIMA, 2011).

Estudos iniciados no governo FHC e consolidados no governo Lula analisando o desenvolvimento do PEA no Brasil mostraram que não houve avanços significativos na situação das escolas e na aprendizagem dos alunos do campo. Deste modo, “a estrutura, a fundamentação teórica e a metodologia do programa não garantiram até o momento qualidade de ensino e efetivação da aprendizagem” (D’AGOSTINI, TAFFAREL, SANTOS JÚNIOR, 2012, p.320).

Dentre as críticas que D’Agostini, Taffarel e Santos Júnior (2012) apresentam com relação ao PEA, convém frisar, a impossibilidade da participação dos movimentos sociais no programa, impedido a articulação com os povos do campo.

Em 16 de abril de 1998, criou-se o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), instituído pelo governo federal (CALDART, 2012). É inegável a relevância do ENERA para a constituição de uma das primeiras políticas públicas de Educação do Campo, o PRONERA (MOLINA, 2003).

---

<sup>47</sup> O Programa Escola Ativa busca melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo. Entre as principais estratégias estão: implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores (MEC, 2014).

A criação de vários cursos<sup>48</sup> do PRONERA visava minimizar as dificuldades enfrentadas pela população rural com relação ao acesso a educação, conforme apontaram os dados do censo agropecuário do IBGE (BEZERRA NETO; BEZERRA, 2011).

A expressão “Educação do Campo” nasceu a partir da denominação “Educação Básica do Campo” no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo realizada de 27 a 30 de julho de 1998, em Luziânia, no estado de Goiás (CALDART, 2012).

Antes da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, houve em Brasília um encontro de capacitação entre a coordenação da Conferência e representantes de 25 unidades da Federação. Assim, os representantes deveriam desenvolver em seus estados processos de reflexão e análise sobre as dificuldades nas experiências da Educação do Campo para se chegar à Conferência com conteúdos mais aprofundados (MOLINA, 2003).

A luta pela educação de qualidade no campo está atrelada ao (...) “espaço de vida e de produção dos povos trabalhadores do campo” (MOLINA, 2003, p.65). Deste modo, a luta contra estrutura fundiária e política agrícola está engendrada ao contexto educacional do campo.

A partir dessa concepção, é que se deu o nome de Conferência por uma Educação Básica do Campo, no sentido de uma luta contínua na construção de um novo projeto para o campo e para a educação, portanto, almeja-se uma nação pautada na igualdade e justiça a todos os cidadãos brasileiros (MOLINA, 2003).

Após a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, vários estados continuaram trabalhando coletivamente os assuntos educacionais e os movimentos discutiam as propostas da Conferência. Além disso, houve uma “Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo”, que tinha como objetivo construir políticas públicas para as demandas educacionais do campo vinculadas ao desenvolvimento humano. Essa “Articulação tem forçado não só a uma ampliação da própria concepção do direito à educação, quanto uma amplitude do que, além de direito, se converta num dever do Estado” (MOLINA, 2003, p. 66). Dentre os trabalhos dessa Articulação Nacional foi a publicação da Coleção de Cadernos da Educação do Campo, esses textos são utilizados nos cursos de formação de educadores, encontros estaduais e regionais (MOLINA, 2003).

Essa Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo apresenta uma visão dualista entre campo versus cidade, apontando que os sujeitos do campo precisam de uma

---

<sup>48</sup> Educação de Jovens e Adultos (EJA); Formação Continuada de Professores; Formação Profissional de Nível Técnico e Formação Profissional de Nível Superior (BRASIL, 2004).

educação diferenciada voltada para suas especificidades. Entretanto, o campo brasileiro não é homogêneo e seus habitantes possuem interesses diferentes (BEZERRA NETTO, 2010). “Nesse caso, trabalharíamos apenas com as diversidades e jamais com o que une todos os trabalhadores, que é o pertencer a uma única classe social, a classe dos desprovidos dos meios de produção e por isso, vendedores de força de trabalho, explorados pelo capital” (BEZERRA NETTO, 2010, p.152).

Deste modo, pode-se afirmar que essa fragmentação de uma educação diferenciada para os camponeses, favorece o sistema capitalista, dividindo a classe trabalhadora entre campo e cidade. Nas palavras de Marx e Engels (2002, p.12) essa divisão do trabalho no interior de uma nação gera, antes de mais nada, a separação entre trabalho industrial e comercial, de um lado, e trabalho agrícola, de outro; e com isso, a separação entre cidade e o campo e a oposição de seus interesses.

Nessa linha de pensamento, Bezerra Neto (2010, p.152) destaca que

se entendermos que o processo educacional deve ocorrer no local em que as pessoas residem, devemos falar de uma educação no campo e aí, não haveria a necessidade de se pensar em uma educação específica para o campo, dado que os conhecimentos produzidos pela humanidade devem ser disponibilizados para toda a sociedade.

Portanto, os povos do campo e da cidade devem se apropriar dos conhecimentos sistematizados conforme propõe Saviani (2012) para que juntos, possam intervir na prática social. Para isso, necessita-se

[...] de uma escola articulada com os interesses populares, cuja finalidade maior é a transformação das relações sociais de produção, caracteriza-se pela correção educação-sociedade-educação, pois a educação como elemento social contribui par a sua construção, e o social, por sua vez, vai modificando as formas do pensar e do agir educativos. (SCALCON, 2002, p.125)

Os sujeitos da Educação do Campo segundo Articulação Nacional por uma Educação do Campo,

são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela. São os sujeitos da resistência, no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas.... (KOLLING, CERIOLI, CALDART, 2002, p.20)

Os autores acima apontam que apesar do sistema capitalista alastrar em todo território brasileiro, ele apresenta mais devastações nas áreas rurais. Assim, parece que todas as conjunturas dos centros urbanos estão resolvidas e no campo é que preponderam as situações mais desfavoráveis.

As discussões para a mudança da expressão “Educação Básica do Campo” para “Educação do Campo”, no ano de 2002, aconteciam no contexto da aprovação do Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 36/2001, relativo às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002), além disso, era notória a ampliação dos movimentos camponeses, sobretudo do MST, e sindicais envolvidos nesta luta de direito à educação, desde a da educação infantil à universidade (CALDART, 2012).

A II Conferência Nacional por uma Educação do Campo foi realizada em julho de 2004 e reuniu cerca de mil participantes das organizações do campo. As discussões da Conferência se pautaram no lema “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!” (CALDART, 2012).

De 2004 até os dias atuais, a Educação do Campo apresenta uma trajetória de contradições, entrelaçadas entre: campo, educação e políticas públicas. Contudo, é possível afirmar que houve avanços com relação às políticas, práticas e programas educacionais no campo, embora, haja um enfretamento constante contra as políticas neoliberais na educação e na agricultura (CALDART, 2012).

Em 2010, foi criado o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) com o intuito de retomar as discussões articuladas com os movimentos sociais, organizações sindicais e outras instituições, principalmente, com as universidades e institutos federais de educação. O FONEC posiciona-se contra o fechamento e pela construção de novas escolas, contrapondo-se ao agronegócio e, combatendo a criminalização dos movimentos sociais. Nesse contexto, ocorreu a aprovação do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, que para os organizadores do FONEC representou mais uma ferramenta para a melhoria da Educação do Campo (CALDART, 2012).

Em agosto de 2012, ocorreu o Seminário Nacional de Educação do Campo, dentre os assuntos da pauta estava o lançamento do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo<sup>49</sup>) em março de 2012. Durante o Seminário foi elaborado pelos integrantes do

---

<sup>49</sup> As ações do Programa são voltadas ao acesso e a permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo, sendo estruturado em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas –

FONEC um documento intitulado “Notas para análise do momento atual da Educação do Campo”, em que apresenta um conjunto de reflexões sobre o atual cenário da Educação do Campo em nosso país (FONEC, 2012).

A estrutura do Pronacampo favorece a hegemonia do capital no campo, principalmente, na formação técnico profissional, denominada Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico (PRONATEC).

O problema estrutural, que entendemos ser fruto dessa hegemonia, é que não fica apontada na política a efetiva construção de um sistema público de educação escolar de qualidade para todos os trabalhadores do campo. Sua ênfase está em garantir elementos de política pública que permitam avançar na preparação da mão-de-obra para o agronegócio ou diminuir os focos de conflito com os camponeses, suas organizações de classe. Nessa perspectiva, o Pronacampo não é linearmente contra os trabalhadores, mas também não representa a vitória do polo do trabalho na definição da política. (FONEC, 2012, p.17)

Diante do capitalismo no campo, caracterizado pela sedução do agronegócio, é preciso que os camponeses resistam ao modelo educacional pautados nesses valores e que lutem em busca de uma educação emancipadora.

Por fim, verifica-se que apesar das conquistas da Educação do Campo, obtidas com muita luta, o contexto econômico, político e social do nosso país está sob o controle do sistema capitalista. Deste modo, é preciso que os movimentos sociais, sindicatos e universidades, estejam articulados e lutem contra a classe dominante, buscando uma Educação do Campo que supere as condições precárias vivenciadas nas áreas rurais, de trabalhadores e trabalhadoras explorados.



### **3. ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EJA DO PRONERA EM DOIS ASSENTAMENTOS PAULISTAS**

Este capítulo analisa o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e seu desdobramento a partir de um projeto de EJA desenvolvido (2007 a 2010) em assentamentos no estado de São Paulo. Neste projeto de EJA do PRONERA constatou-se a presença de alunos com deficiência em dois assentamentos. Deste modo, será apresentada e analisada a organização da EJA do PRONERA nesses dois assentamentos paulistas a partir da interface com a Educação Especial.

#### **3.1. PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA- PRONERA**

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi criado em um cenário de altos índices de analfabetismo e baixa escolaridade no campo, em que trabalhadores da Reforma Agrária lutaram pelo direito à Educação.

O “PRONERA foi formalizado como estratégia política de educação do Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que mais se ocupou em racionalizar gastos públicos e reformou o ensino a partir da visão economicista” (MOLINA, 2003, p.53). Porque no campo o cenário era de conflitos, uma verdadeira barbárie devido à ausência da intervenção do governo federal para desconcentrar a estrutura fundiária, destaca-se o massacre de Eldorado dos Carajás (1996). O PRONERA decorrente da luta do MST era uma alternativa para melhorar a credibilidade do governo do FHC (MOLINA, 2003).

Para desviar o olhar da sociedade dos conflitos de terra, o então Ministro Extraordinário de Política Fundiária, Raul Jungmann, cria uma série de fatos políticos. Dentre eles, a convocação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) junto ao governo para trabalhar na Reforma Agrária, assim, parecia que esse buscava soluções para o problema. Após algumas reuniões entre o CRUB e o governo foi criado o Fórum das instituições de Ensino Superior em Apoio à Reforma Agrária, originando a primeira parceria com a concretização do Censo Nacional dos Projetos do Assentamento de Reforma Agrária no Brasil, em 1996, realizado pelas universidades a partir de um convênio com o INCRA e o CRUB (MOLINA, 2003).

O estudo de Bergamasco (1997) sobre o primeiro Censo da Reforma Agrária do Brasil, realizado em 1996, mostrou o quanto era alarmante a educação nos assentamentos,

sendo que, em média, 39,4% dessa população era autodeclarada analfabeta ou com alfabetização incompleta.

Diante desse panorama de analfabetismo e baixos índices de escolarização no campo, o MST propunha as universidades a assumirem um trabalho nacional de Educação de Jovens e Adultos nas áreas de Reforma Agrária (MOLINA, 2003).

Portanto, em julho de 1997, foi realizado o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – (ENERA), resultado de uma parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília - GT-RA/UnB, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra - MST, representado pelo seu Setor de Educação, e o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Reuniram-se no ENERA professores de mais de 20 universidades do Brasil que desenvolviam projetos educacionais em assentamentos de Reforma Agrária. Os participantes apontaram a necessidade de uma articulação e uma multiplicação dos projetos já desenvolvidos nas áreas rurais que possuíam uma grande demanda, além disso, a situação deficitária da educação no campo aumentava as dificuldades pela ausência de uma política pública específica no PNE (BRASIL, 2004, p.15).

Em outubro de 1997, representantes das universidades: Universidade de Brasília - UnB, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUI, Universidade Federal de Sergipe - UFS e Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho - UNESP - reuniram-se na UnB para discutir a participação das universidades no processo educacional nos assentamentos, e decidiram dar maior atenção a alfabetização de jovens e adultos devido às altas taxas de analfabetismo e baixa escolarização dos beneficiários da reforma agrária. No final deste encontro, foi eleito um grupo para coordenar a construção de um projeto educacional das universidades nos assentamentos (BRASIL, 2004).

O ano de 1998 era eleitoral para presidência, e o então presidente Fernando Henrique Cardoso tentava a reeleição, anunciando em sua campanha que o PRONERA alfabetizaria em um ano 200 mil trabalhadores rurais (MOLINA, 2003).

Em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria Nº. 10/98, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária, Raul Jungmann, foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, vinculando ao Gabinete do Ministro que aprovou o seu Manual de Operações (BRASIL, 2004, p.15). Molina (2003) destaca que o apoio do então ministro com relação ao Programa não foi algo tranquilo, havia interesses políticos e econômicos.

Vale destacar que o PRONERA foi elaborado coletivamente, sendo que os objetivos, princípios básicos e pressupostos metodológicos foram construídos a partir de diversas reuniões na UnB, com a participação dos representantes das universidades, enquanto comissão pedagógica, dos integrantes do Setor Nacional de Educação do MST e de membros da Contag. A participação dos movimentos sociais foi relevante para a constituição do Programa (MOLINA, 2003).

O PRONERA se concretizou a partir de parcerias, que se desenvolveram por meio de uma gestão participativa, em que todas as responsabilidades foram assumidas de forma coletiva na elaboração, acompanhamento e avaliação dos projetos. As principais parcerias foram: movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais, o INCRA, instituições de ensino públicas e sem fins lucrativos, governos estaduais e municipais (BRASIL, 2004).

O PRONERA era uma possibilidade de melhores condições educacionais para jovens e adultos trabalhadores em áreas rurais e seu objetivo geral era:

fortalecer a educação nas áreas de reforma agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável. (BRASIL, 2004, p.17)

Os objetivos específicos do PRONERA eram:

- Garantir a alfabetização e a educação fundamental de jovens e adultos acampados e/ou assentados nas áreas de reforma agrária;
- Garantir a escolaridade e a formação de educadores para atuar na promoção da educação nas áreas de reforma agrária;
- Garantir formação continuada e escolaridade média e superior aos educadores de jovens e adultos (EJA) - e do ensino fundamental e médio nas áreas de reforma agrária;
- Garantir aos assentados escolaridade/formação profissional, técnico-profissional de nível médio e curso superior em diversas áreas do conhecimento;
- Organizar, produzir e editar os materiais didático-pedagógicos necessários à execução do programa;
- Promover e realizar encontros, seminários, estudos e pesquisas em âmbito regional, nacional e internacional que fortaleçam a Educação no Campo. (BRASIL, 2004, p.17)

O programa oferece diferentes projetos de ensino, com uma metodologia específica que valoriza a cultura e saberes do aluno do campo, dentre eles: Educação de Jovens e Adultos (EJA); Formação Continuada de Professores; Formação Profissional de Nível Técnico e Formação Profissional de Nível Superior (BRASIL, 2004). Sendo o objetivo da pesquisa a EJA, focarei especificamente neste projeto.

A população participante do PRONERA são jovens e adultos que vivem nos assentamentos criados pelo INCRA, ou órgãos estaduais de terras, que estabelecem parcerias com o INCRA. No caso da EJA, nos níveis de alfabetização e ensino fundamental também podem participar trabalhadores rurais acampados e cadastrados pelo INCRA (BRASIL, 2004).

Os princípios pedagógicos do PRONERA se baseavam em quatro conceitos: “Inclusão”, “Participação”, “Interação” e “Multiplicação”. A “inclusão”- interpretava-se por meio da ampliação, e direito de acesso à educação no campo para assentados da reforma agrária. “Participação”- as comunidades agrárias deveriam participar na construção de uma educação coletiva, propondo, elaborando e acompanhando os projetos. “Interação”- os projetos educacionais aconteciam em parcerias governamentais, instituições de ensino, movimentos sociais e sindicais de trabalhadores de áreas rurais no intuito de haver interações permanentes entre esses sujeitos por meio de educação continuada e profissionalização no campo. “Multiplicação”- visava formar jovens e adultos além da alfabetização e diferentes etapas de ensino, buscava-se aumentar o número de educadores, técnicos e agentes mobilizadores nas áreas de Reforma Agrária (BRASIL, 2004).

O PRONERA foi organizado por uma Gestão Nacional que se divide em “Direção Executiva”- responsável pela administração e gestão do Programa e “Comissão Nacional Pedagógica” - responsável pela orientação e definição das ações político-pedagógicas do Programa. Na Gestão Estadual, o PRONERA foi operacionalizado por um Colegiado Executivo Estadual, composto pela Superintendência Regional do INCRA; instituições de ensino: públicas e sem fins lucrativos, movimentos sociais e sindicais de trabalhadores envolvidos em algum projeto do Programa, governo do estado e dos municípios. Esta Gestão exercia funções administrativas, por exemplo, divulgava, implementava e avaliava o programa, fazia parcerias, e realizava trabalhos pedagógicos, acompanhando o desenvolvimento dos projetos, desenvolvendo atividades de alfabetização e outros níveis de ensino (BRASIL, 2004).

O financiamento do PRONERA foi outro processo de luta, sendo que em maio de 1998, o governo ainda não tinha liberado recurso para o desenvolvimento do projeto. Acontecia uma mobilização nacional nos assentamentos e universidades para iniciar os projetos de alfabetização e esse atraso causava um desgaste político e um descrédito do Programa. Diante disso, o MST pressionava, com muitas manifestações, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária, que liberou, ainda naquele ano, três milhões de reais para iniciar o PRONERA (MOLINA, 2003).

Durante o governo do FHC (1999-2002) foi penoso o repasse de recursos e, portanto, o desenvolvimento do PRONERA, sendo que muitos projetos funcionaram sem recursos. Além disso, havia uma política contra o MST (MOLINA, 2003).

No final do ano 2000 e início de 2001, houve uma grande mudança comandada pelo presidente do INCRA, Francisco Orlando Muniz da Costa, que exonerou o professor João Cláudio Todorov, alegando que o MST mandava no PRONERA e o INCRA não tinha controle sobre as ações do Programa. Além disso, o presidente do INCRA emitiu uma portaria em que proibia a celebração de convênios relacionados ao PRONERA, sem uma autorização da Coordenação Geral de Projetos Especiais. Deste modo, o MST perdia a participação e intervenção no PRONERA (MOLINA, 2003).

No final de 2002, houve a vitória de Lula na eleição presidencial e os representantes dos movimentos sociais retornaram a Comissão Pedagógica Nacional. Teve uma alteração na estrutura do INCRA, em que o PRONERA vinculou-se diretamente ao Gabinete da Presidência do INCRA e não mais a Coordenação Geral de Projetos Especiais (MOLINA, 2003).

Em 2003, a Articulação Nacional por uma Educação do Campo assumiu a Coordenação Nacional do PRONERA, deste modo, o Projeto se desenvolvia no mesmo momento da elaboração da “Educação do Campo”. Com o intuito de reunir os membros do Projeto foi realizado I Seminário Nacional do PRONERA em Brasília, em abril de 2003. Durante o Seminário refletiu-se sobre o histórico e momento atual do projeto (MOLINA, 2003).

O INCRA apresentou dados quantitativos sobre o PRONERA, indicando que até 2002, o projeto propiciou a escolarização e formação de quase 123 mil trabalhadores rurais assentados. Entre os anos de 2003 a 2008, foi responsável pela escolarização e formação de cerca de 400 mil jovens e adultos de assentamentos<sup>50</sup> (INCRA, 2014).

O PRONERA propiciou diversos debates no meio acadêmico, além disso, desencadeou um novo olhar na “perspectiva de produção do conhecimento e de pesquisa; legitimou o conflito no ambiente da universidade, ao reconhecer os camponeses como sujeitos coletivos de direitos, que entram, coletivamente, como turma específica no ensino superior” (SANTOS, 2012, p.636).

Em uma entrevista à página virtual do MST, em 2010, a coordenadora nacional do PRONERA, Clarice dos Santos, explica que em 2008 muitas instituições foram penalizadas

---

<sup>50</sup> Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/>>. Acesso em: 28 ago. 2014.

por um processo de desautorização para a execução de novos projetos, provocado pelo Acórdão n. 2653/2008 do Tribunal de Contas da União (TCU). A decisão proferida pelo TCU proibiu que o PRONERA executasse suas atividades por meio de convênios, determinando o contrato, precedido de licitação, como se educação fosse serviço comum<sup>51</sup> (MST, 2014).

Por essa razão, dois anos passaram-se sem novos convênios, apesar de mais de 50 projetos serem aprovados neste período. O prejuízo foi a interrupção de um processo educacional para cerca de 10 mil jovens e adultos, um enorme impacto para o programa (MST, 2014).

Ainda com relação a essa interferência do TCU sobre a efetivação do PRONERA vinculado ao INCRA, Marlene Ribeiro (2012b) apresenta três questões que merecem ser abordadas: a primeira, sobre a materialidade do projeto, apontando que a arrecadação dos recursos é efetuada a partir da folha de pagamento das agroindústrias e cooperativas que financiam o projeto. Deste modo, será que as cooperativas e agroindústrias não pretendiam obter o controle sobre os recursos repassados ao PRONERA por meio do INCRA, eliminando a participação dos movimentos sociais e ofertando cursos particulares, similares ao modelo do sistema “S”? A segunda questão é a exigência de que os projetos encaminhados ao PRONERA sejam mediante a licitação, o significa a abertura para as parcerias entre público-privado, proporcionando grandes rendimentos às empresas que se capacitarem para as licitações. A terceira questão é a proibição da participação dos movimentos sociais no PRONERA. Destaca a autora,

Há, nessa terceira questão, a evidência de que tanto a escola quanto a universidade sejam espaços de produção do conhecimento. Portanto, não é de se estranhar que haja disputa entre os representantes do capital e os representantes do trabalho, que, neste caso, são os trabalhadores do/no campo, organizados no Movimento Camponês. O conhecimento novo é hoje, reconhecidamente, uma força produtiva, por isso, um objeto de acirrada disputa, inclusive entre as empresas concorrentes. (RIBEIRO, 2012b, p. 475)

A partir da decisão proferida pelo TCU, o INCRA junto às universidades e parlamentares que defendem o Projeto recorreram ao TCU contra essa determinação (MST, 2014).

Com o Decreto n.º 7.352 (BRASIL, 2010a) o PRONERA se tornou uma política pública de Educação do Campo e a partir dessa legislação e do Acórdão TCU nº 3.269/2010

---

<sup>51</sup> Disponível em: <<http://www.mst.org.br>>. Acesso em: 28 ago. 2014.

(BRASIL, 2010b), que autorizou ao INCRA estabelecer parcerias por meio de convênios no âmbito do PRONERA, foi elaborado um novo Manual de Operações do Projeto, aprovado pela Portaria/INCRA /P/Nº 238, de 31 de maio de 2011.

Entretanto, o novo Acórdão (BRASIL, 2010b) mantém a restrição da participação dos movimentos sociais na execução dos projetos. Tal fato,

se constitui também em desafio para as instituições do Estado: avançar na compreensão do significado da participação do público beneficiário no controle social dos programas governamentais, pois é o controle social a condição para a boa e regular aplicação dos recursos públicos, como determina a própria legislação que rege os Conselhos do Fundeb, por exemplo, e outros Conselhos. A legislação brasileira já avançou bastante em relação a tais questões, mas é preciso que os órgãos de controle também reconheçam este avanço (Entrevista com Clarice dos Santos para o site do MST)<sup>52</sup>.

Atualmente, o objetivo do PRONERA é “desenvolver projetos educacionais de caráter formal, a serem executados por instituições de ensino, para beneficiários do Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRA), do Crédito Fundiário, e dos projetos feitos pelos órgãos estaduais, desde que reconhecidos pelo INCRA” (BRASIL, 2012).

O Manual de Operações do PRONERA de 2012 (BRASIL, 2012) diferente do manual de anterior, enfatiza a preocupação com uma educação formal, presente nos objetivos gerais do Programa: “I – oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRA), em todos os níveis de ensino e áreas do conhecimento” (BRASIL, 2012, p. 13).

Historicamente, o PRONERA propiciou oportunidades educacionais para mais de 100 mil jovens e adultos de assentamentos, entretanto, o Programa não consolidou enquanto uma política pública, alcançando apenas 14% dos assentamentos em 2002, sendo que os menores índices entre 4 a 5% encontram-se nas regiões Norte e Sul (ANDRADE; DI PIERRO, 2004).

Concordo com a Marlene Ribeiro (2012b, p.476) ao sintetizar que o PRONERA, assim como, a Educação do Campo, foram desenvolvidos perante o

[...] embate entre os movimentos sociais do campo constituintes da unidade Movimento Camponês e os setores representativos dos interesses do capital agroindustrial, associado ao capital financeiro, cujos sujeitos concretos são grandes proprietários de terras e ocupam posições estratégicas na estrutura do Estado.

---

<sup>52</sup> Disponível em: <<http://www.mst.org.br>>. Acesso em: 28 ago. 2014.

Conclui-se, que o PRONERA, tem sua raiz nos movimentos sociais, que além de lutarem pela terra, reivindicavam um direito, de trabalhadores e trabalhadoras rurais terem o direito à educação.

Por esse estudo pautar-se nas experiências da EJA do PRONERA em dois assentamentos no estado de São Paulo, na sequência, apresenta-se a organização deste projeto que foi organizado a partir do Manual de Operações de 2004 (BRASIL, 2004).

### **3.1.1. O Projeto de EJA do PRONERA**

A descrição e análise do Projeto de EJA do PRONERA foram realizadas a partir do Manual de Operações de 2004, pelo fato, dos projetos de EJA, mais recentes, realizados em assentamentos paulistas, serem elaborados e desenvolvidos com base neste manual.

O projeto de EJA do PRONERA foi desenvolvido nas áreas de Reforma Agrária possibilitando a alfabetização e continuidade dos estudos para a população das áreas rurais.

Os objetivos do projeto de EJA eram: alfabetizar e escolarizar os jovens e adultos no ensino fundamental; capacitar e escolarizar os educadores que irão atuar como agentes multiplicadores na EJA; formar e escolarizar os coordenadores locais para atuarem como agentes sociais multiplicadores e organizadores de atividades educativas nos assentamentos (BRASIL, 2004).

De acordo com o manual do PRONERA (BRASIL, 2004) o projeto de alfabetização da EJA deveria ter no mínimo 400 horas presenciais no período de 12 meses. O projeto apresentava excepcionalidade para região Norte, devido às características físicas e geográficas, com um período maior para a alfabetização.

Na alfabetização dos alunos, trabalhadores do campo, deveria focar na leitura e na construção e interpretação de textos básicos (MOLINA, 2003). A partir disso, esses alunos poderiam continuar a escolarização no primeiro segmento da EJA, séries iniciais do ensino fundamental.

Nas séries iniciais do ensino fundamental da EJA, os alunos deveriam ter acima de 15 anos. O período para conclusão das séries iniciais era de 24 meses de curso, com uma carga horária de 1.600 horas (BRASIL, 2004).

Para o segundo segmento da EJA, séries finais do ensino fundamental, a duração era de 24 meses com carga horária 1.600 horas. Neste segundo segmento, os alunos poderiam complementar os estudos em centros de formação por meio de encontros, cursos e oficinas. Assim, 30% da carga horária poderiam ser utilizadas com atividades de estudos e pesquisas



realizadas na comunidade. Os alunos seriam acompanhados por professores, coordenadores locais, especialistas, alunos universitários, e depois deste período os discentes deveriam estar aptos para continuarem os estudos no ensino médio (BRASIL, 2004).

O projeto de EJA do PRONERA deveria se basear e respeitar a legislação nacional, além disso, dispunha de calendário escolar flexível, que acompanhava o contexto dos alunos das áreas rurais. Para diminuir os índices de evasão, o programa recomendava que nos projetos de alfabetização, as turmas fossem recompostas a qualquer momento. Nos projetos de escolarização (ensino fundamental e médio) os alunos poderiam ser substituídos até a segunda etapa do tempo- escola, desde que a instituição de ensino assumisse o compromisso de repor as atividades anteriores (BRASIL, 2004).

O Projeto de EJA era desenvolvido por meio de um trabalho pedagógico coletivo desenvolvido por educadores, coordenador do projeto, coordenadores locais, bolsistas universitários.

Os critérios para a seleção dos educadores de alfabetização baseavam-se em: serem acampados ou assentados da Reforma Agrária com o maior nível de escolaridade; serem indicados pelos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais; serem indicados pela instituição de ensino superior; terem disponibilidade para participar dos cursos de capacitação e escolaridade (BRASIL, 2004).

Os educadores da EJA das séries iniciais e finais do ensino fundamental deveriam, preferencialmente, serem professores da instituição de ensino, ou professores da rede municipal, estadual ou federal; licenciados nas disciplinas de sua responsabilidade; indicados ou selecionados pela instituição de ensino; terem disponibilidade para ministrar aulas, acompanhar os alunos bolsistas e acompanharem o desenvolvimento dos alunos de EJA nos assentamentos (BRASIL, 2004).

Os coordenadores locais deveriam ser representantes dos assentados/acampados; indicados pelos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais; selecionados pela instituição de ensino, terem disponibilidade ao projeto, pois deveriam dedicar-se ao trabalho pedagógico e na participação de cursos de capacitação e escolaridade com o educadores, além de acompanharem os discentes na escola e na comunidade (BRASIL, 2004).

Os bolsistas, por sua vez, eram alunos universitários matriculados nos cursos de pedagogia ou licenciaturas com desempenho satisfatório no curso e deveriam assumir o compromisso com as atividades do projeto (BRASIL, 2004).

Havia uma formação dos educadores e coordenadores locais para uma capacitação pedagógica para a EJA. A participação dos coordenadores locais no projeto era para prepará-los enquanto lideranças comunitárias para atuarem enquanto agentes sociais multiplicadores e organizadores nas atividades educativas comunitárias (BRASIL, 2004). Ainda com relação a essa formação coletiva, Molina (2003, p.87) destaca que

a capacitação de monitores-alfabetizadores no PRONERA é indissociável do processo de escolarização destes agentes multiplicadores que atuam como educadores nos assentamentos onde residem e trabalham. Como a capacitação dos monitores-alfabetizadores dá-se simultaneamente à escolarização destes mesmos educadores, nelas sem envolvem professores de português, matemática, história, geografia, ciências sociais, saúde, educação ambiental, entre outros.

A meta máxima por projeto de EJA- alfabetização era alcançar 2.400 alunos e no mínimo 240 alunos (BRASIL, 2004).

Após as dificuldades, relatadas anteriormente, sobre a liberação dos recursos para o PRONERA, em 1998, as primeiras ações do Programa começaram a se desenvolver com os convênios entre o INCRA as Instituições de Ensino Superior (IES), em três regiões brasileiras. No nordeste participaram: UFPE; UFC em um mesmo convênio com UECE e Universidade do Vale do Aracaju (UVA); UFAL; UFRN; UFS. No sudeste participou a UNESP e no sul a UFPR (MOLINA, 2003).

Ao analisar os relatórios finais dos projetos de EJA, Molina (2003), apresenta estratégias que precisam de reavaliação, dentre elas, a principal, foi a dificuldade para os trabalhadores assentados concluírem seus estudos; o desempenho dos assentados alfabetizadores e o desempenho de assentados coordenadores locais. Destaca a autora, a necessidade de uma análise sobre os motivos da desistência dos trabalhadores, para que isso seja superado nos próximos projetos.

Dentre as dificuldades para a frequência dos alunos trabalhadores na EJA, elencou-se:

- a-) quantidade de trabalho na roça e doméstico;
- b-) alta incidência de deficiência visual;
- c-) idade avançada;
- d-) infra-estrutura precária nas salas;
- e-) grande distância sala de aula/moradia;
- f-) construção de casas em assentamentos novos, acesso e circulação. (MOLINA, 2003, p.87)

Esses dados mostram que a realidade educacional vivenciada pelo aluno trabalhador na EJA- PRONERA é precária, faltando condições básicas (infraestrutura, transporte,

atendimento médico e educacional especializado para as pessoas com deficiência visual) que dificultam as atividades pedagógicas e, portanto, o processo de ensino-aprendizagem.

Entre 1998 a 2000, constatou-se a alfabetização de quase 110 mil jovens e adultos e elevou-se a escolaridade de mais de 5 mil alfabetizadores. Os projetos de EJA se concentraram nas regiões norte e nordeste, onde os índices de analfabetismo são os mais elevados do país. Outro dado, é que a região sudeste apresentou o menor percentual de alunos assentados na alfabetização do PRONERA (ANDRADE; DI PIERRO, 2004).

No estado de São Paulo, o primeiro projeto de EJA do PRONERA foi desenvolvido pela professora Maria Peregrina de Fátima Rotta Furlanetti da UNESP de Presidente Prudente, no período de 1999 a 2002.

Recentemente, no estado de São Paulo houve apenas dois projetos de EJA do PRONERA, um realizado de 2005 a 2007, e outro de 2007 a 2010. Os dois projetos tiveram parceria com a Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Organização de Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo (OMAUESP) e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), foram elaborados com base no manual de operações do PRONERA de 2004.

Considera-se relevante historiar, brevemente, o Núcleo de Estudos e Programas em Educação Popular (NEPEP), da Universidade Metodista de Piracicaba, porque esse espaço foi determinante para o processo gestacional dos projetos mais recentes de EJA – PRONERA no estado de São Paulo, foco deste estudo.

### **3.1.1.1. O Núcleo de Estudos e Programas em Educação Popular (NEPEP) da Universidade Metodista de Piracicaba e a parceria com o projeto de EJA- PRONERA**

A Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) fundou em 1983, período de democratização do país, o Núcleo de Estudos e Programas em Educação Popular (NEPEP) após a realização do Seminário Internacional de Educação Popular promovido na universidade, iniciativa do reitor da época, Elias Boaventura. Naquele momento, ele buscava a criação de um centro dentro da universidade que pudesse realizar projetos de extensão junto

à população marginalizada<sup>53</sup>. Além disso, o reitor da época estimulou a defesa do reatamento das relações Brasil e Cuba e defendeu a causa palestina<sup>54</sup>.

*[...] ele (o reitor Elias Boaventura) sediou o congresso da UNE (União Nacional dos Estudantes) na época da ditadura em 1978, ele tinha uma visão muito aberta. Piracicaba tinha muitas favelas, então, ele começou um trabalho com favelas em Piracicaba. Ele trouxe algumas pessoas que desenvolviam trabalhos com a população excluída, estavam voltando para o País, após o exílio, ao Núcleo que na época tinha outro nome, chamava-se ACTA- Ação Cultural e Tecnologia Apropriada, e desde então esse núcleo trabalha com a alfabetização e educação de adultos, comunicação popular, cooperativismo e associativismo, economia popular. É um núcleo que acaba agregando projetos com metodologia na educação popular, então todos os projetos que aconteceram desde a década de 80, a gente participou: PNAC (Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania); Fundação Educar; Alfabetização Solidária; Brasil Alfabetizado; todos os projetos. (coordenadora do NEPEP e do projeto da EJA)*

Ainda, segundo a coordenadora do NEPEP, a principal conquista do Núcleo nesses 30 anos foi o diálogo direto com os movimentos sociais. Assim, o NEPEP vem desenvolvendo trabalhos locais, regionais e internacionais<sup>55</sup>.

O NEPEP desejava a parceria com o PRONERA desde a realização do projeto “Alfabetização Solidária”<sup>56</sup>, iniciado em 1997, com trabalho desenvolvido, inclusive, em Moçambique de 2000 a 2004. A proposta efetiva do PRONERA iniciou quando uma aluna do curso de economia da UNIMEP, que também é uma das coordenadoras da Organização de Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo (OMAUESP), procurou o NEPEP propondo o desafio de alfabetizar jovens e adultos assentados (VIEIRA, 2007a).

O primeiro projeto de EJA- PRONERA, denominado “Alfabetização de Jovens e Adultos nos assentamentos de agricultura familiar”, foi elaborado de janeiro de 2003 a

<sup>53</sup> Informações disponíveis em: <<http://www.unimep.br/noticias.php?nid=2977>>. Acesso em: 24 jun. 2014.

<sup>54</sup> Informações disponíveis em: <<http://portal.metodista.br/fateo/noticias/educacao-metodista-perde-elias-boaventura>>. Acesso em: 25 de jun.2014.

<sup>55</sup> Informações disponíveis em: <<http://www.unimep.br/noticias.php?nid=2977>>. Acesso em: 24 jun. 2014.

<sup>56</sup> É uma entidade da sociedade civil criada em 1996 com a missão de disseminar e fortalecer o desenvolvimento social por meio de práticas educativas sustentáveis. Com um modelo simples de alfabetização inicial, inovador e de baixo custo, baseado no sistema de parcerias com os diversos setores da sociedade a Organização trabalha pela redução dos altos índices de analfabetismo no país (...). Sua missão contempla ainda a ampliação da oferta pública de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Disponível em: <<http://www.alfabetizacao.org.br/site/alfasol.asp>>. Acesso em: 24 de jun. 2014.

novembro de 2005 a partir desse diálogo entre o NEPEP com a OMAQUESP (VIEIRA, 2007a).

Em janeiro de 2003, o NEPEP convidou dez alfabetizadores e dois coordenadores para participarem do curso de Formação de Alfabetizadores do Programa Alfabetização Solidária com um total de 120 horas na Fazendinha<sup>57</sup> da UNIMEP para alfabetizadores do Piauí, Goiás, Piracicaba e região que propiciou reflexões acerca da concepção de educação e de alfabetização a partir da prática educativa. Neste encontro foi proposta a elaboração de um projeto coletivo a ser encaminhado para o INCRA (VIERIA, 2007a).

Em entrevista com a coordenadora do NEPEP e dos dois projetos de EJA, ela relata que, ao final de 2003, o primeiro projeto foi aprovado pela coordenação nacional do PRONERA, mas devido à situação financeira da universidade UNIMEP não foi possível iniciar o projeto. Deste modo, o NEPEP buscou parceria com a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (ESALQ) e seria desenvolvido em duas frentes: desenvolvimento agropecuário e alfabetização. No entanto, houve dificuldades em termos de aprovação dos colegiados da Universidade de São Paulo (USP), sendo a ESALQ um membro da USP, não foi possível essa parceria.

Constatada a dificuldade em estabelecer parceria com uma IES pública, especificamente, a ESALQ neste projeto de EJA, que poderia contribuir sobre o contexto agropecuário, apresentando técnicas, informações e conhecimentos relacionados a trabalho rural. Sobre esse contexto, o estudo de Callou et. al. (2008) aponta que a tendência das universidades brasileiras, públicas e privadas, é de uma desarticulação entre o tripé: ensino, pesquisa e extensão. Ao mesmo tempo, percebe-se uma lacuna na formação dos graduandos e pós-graduandos com relação aos projetos de extensão.

Convém frisar, que o tema “Reforma Agrária” aparece de forma discreta nos Programas de Ensino, bem como nos Projetos de Pesquisa e Extensão nas IES do nosso país. Além disso, no caso da disciplina de extensão rural, obrigatória na maioria dos cursos de Agronomia, Zootecnia, Engenharia Florestal, Engenharia Agrícola, e Medicina Veterinária, é geralmente oferecida nos últimos semestres da formação (CALLOU, et. al.; 2008). Portanto, percebe-se que a formação dos profissionais ligados ao meio rural acompanha os caminhos do capitalismo, seduzidos pelas multinacionais e pelo o modelo do agronegócio.

---

<sup>57</sup> Área da antiga sede da Fazenda Varginha, composta por hospedagem, sala de reuniões e área externa ampla.

A dificuldade em construir parcerias no PRONERA também foi apontada por Molina (2003) ao analisar os projetos de EJA de 1998 a 2002. A autora destaca as parcerias entre movimentos sociais e universidades que

mesmo com toda a diferença que existe entre a lógica das universidades, entre a cultura, entre o ritmo, entre a maneira de funcionar das universidades e a maneira de funcionar dos movimentos sociais, mesmo com todos os conflitos que, muitas vezes, ocorrem nessa interação, aprendeu-se a trabalhar junto, aprendeu-se que mesmo tendo ritmos diferentes e lógicas de organização e funcionamento distintas, pode-se construir grandes coisas juntos. (MOLINA, 2003, p.113)

Segundo a coordenadora do NEPEP, em entrevista, o primeiro projeto de EJA-PRONERA, “Alfabetização de Jovens e Adultos nos assentamentos de agricultura familiar”, foi aprovado em dezembro de 2005, após o acerto da situação documental da UNIMEP junto aos órgãos públicos federais, o NEPEP decidiu retomar a proposta inicial de alfabetização elaborada juntamente com a OMAQUESP, INCRA e apoio do Instituto de Terras do Estado de São Paulo (ITESP).

O objetivo deste projeto de EJA era propiciar aos jovens e adultos dos assentamentos e áreas remanescentes de quilombos a alfabetização (VIEIRA, 2007a).

O projeto de alfabetização de jovens e adultos iniciou no primeiro semestre de 2006 com atividades com 11 salas, e no segundo semestre houve a redução de 1 sala. Os assentamentos rurais onde acontecia o projeto de EJA- PRONERA se localizavam nos municípios de: Bebedouro (1 sala), Colômbia (1 sala), Ibitiúva (1 sala), Pradópolis (5 salas) e Sumaré (2 salas), interior do estado de São Paulo (VIEIRA, 2007a).

Na primeira formação de professores da EJA- PRONERA havia 10 educadores de assentamentos do estado de São Paulo, dentre eles: 2 educadores do município de Sumaré; 5 educadores de Pradópolis; 1 educadora de Colômbia; 1 educador de Bebedouro; 1 educador de Ibitiúva (VIEIRA, 2007a).

O projeto contou com o apoio de uma coordenadora (coordenadora do NEPEP), 1 coordenadora da região de Araras e Sumaré e 1 coordenadora da região de Jaboticabal - representantes da OMAQUESP, 2 bolsistas da universidade, 10 educadores, 3 colaboradores voluntários da UNIMEP, técnicos do ITESP e técnicas do INCRA. Sendo um dos diferenciais do projeto a contratação de todos os envolvidos como trabalhadores formais, com registro em Carteira de Trabalho e Previdência Social – CTPS (VIEIRA, 2007a).

A partir do processo de alfabetização em 10 salas de aula nos assentamentos paulistas, evidenciou-se a necessidade dos alunos trabalhadores prosseguirem os estudos nas séries

iniciais do ensino fundamental da EJA, deste modo, concorreu-se a outro projeto de EJA, séries iniciais, do PRONERA, denominado, “Educação de Jovens e Adultos nas Áreas de Agricultura Familiar”.

### **3.1.1.1.1. Projeto “Educação de Jovens e Adultos nas Áreas de Agricultura Familiar”**

O Projeto “Educação de Jovens e Adultos nos Assentamentos da Reforma Agrária” foi elaborado e desenvolvido a partir do Manual de Operações de 2004.

Esse projeto constituiu devido à necessidade de jovens e adultos prosseguirem os estudos nas séries iniciais do ensino fundamental, sendo que muitos alunos já haviam participado do primeiro projeto realizado em áreas de reforma agrária de 2005 a 2007. Além disso, após a experiência com o projeto anterior, os educadores dos assentamentos da reforma agrária do estado de São Paulo estavam compromissados e queriam continuar a desenvolver a EJA devido à expressividade dos próprios alunos em querer dar continuidade aos estudos (VIEIRA, 2010).

O Projeto “Educação de Jovens e Adultos nos Assentamentos da Reforma Agrária” apresentou como objetivo geral:

Implementar um processo de educação concebido como instrumento de transformação social, visando a socialização de conhecimentos universais, incentivando nos jovens e adultos dos assentamentos da reforma agrária, a organização autônoma de suas lutas na dimensão social, econômica, política e cultural, para que possam planejar a produção e organizar-se como produtores, contribuindo para a conquista da cidadania, como um bem coletivo. (VIEIRA, 2007b)

Enquanto objetivos específicos:

- Promover a educação de jovens e adultos assentados, valorizando sua cultura e o saber acumulado ao longo da vida;
- Socializar, na universidade parceira do Projeto, um saber dialetizado pela prática e direcionado pelo compromisso com a cidadania. (VIEIRA, 2007b)

As parcerias deste projeto foram as mesmas do projeto anterior: UNIMEP, OMAQUESP e INCRA. Com relação ao financiamento, todas as decisões sobre os convênios foram realizadas coletivamente e os recursos foram suficientes para atenderem as demandas.

O projeto de EJA era coordenado pela UNIMEP, que tinha as seguintes funções: desenvolver formação inicial e continuada dos educadores, organizar seminários temáticos, elaborar relatórios ao INCRA, socializar registros da evolução de aprendizagem do educando;

coordenar o projeto pedagógico; selecionar os educadores indicados pela comunidade; garantir a certificação; operacionalizar o recurso e gestão financeira (VIEIRA, 2007b).

A OMAQUESP desenvolvia as seguintes funções: cadastrar os alunos, acompanhar a frequência e evasão de alunos, indicar os 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 (VIEIRA, 2007b).

O projeto constituiu com uma coordenadora (coordenadora pedagógica do NEPEP-UNIMEP), 3 coordenadoras regionais (representantes da OMAQUESP), 2 pessoas responsáveis pelo apoio técnico, 12 educadores, 9 voluntários e 4 estagiários dos cursos de licenciatura da UNIMEP que participavam das visitas nos assentamentos, além disso, tinham reuniões semanalmente na universidade, com momentos de estudo, planejamento das visitas e encontros de formação (VIEIRA, 2010).

O processo de seleção dos educadores ocorreu a partir das assembleias nos assentamentos. Dentre os 12 educadores (professores e substitutos) do projeto, 6 já haviam participado do projeto anterior de EJA- PRONERA oferecido pela UNIMEP em parceria com o INCRA e OMAQUESP (2005-2007). Outro dado, é que 7 educadores concomitantemente a atuação no projeto de EJA, cursavam a licenciatura “Pedagogia da Terra”<sup>58</sup> da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) durante 100 dias do ano, momento este, que atuavam os professores substitutos, selecionados pela comunidade e capacitados pela UNIMEP, para trabalhar nas salas de EJA nos assentamentos. Este curso de licenciatura trouxe para a comunidade uma expectativa de vivenciarem a educação como um direito. Os outros educadores possuíam o ensino médio completo como nível de formação (VIEIRA, 2010).

A proposta pedagógica estava pautada nas temáticas: Concepções de Educação; Educação de Jovens e Adultos; Leitura e Escrita- Alfabetização e Letramento; Interdisciplinaridade; Planejamento e Avaliação. Em todos os encontros buscava-se retomar a

---

<sup>58</sup> Curso de Licenciatura Pedagogia da Terra surgiu em março de 2006 na UFSCar quando uma comissão formada por representantes do INCRA/SP e do MST procurou a Pró-Reitoria de Graduação da Universidade para propor a realização de cursos de graduação presenciais para os assentados beneficiários de projetos de reforma agrária no estado de São Paulo através do PRONERA. Em maio de 2006, realizou-se um Seminário "Universidade e reforma Agrária: construindo uma proposta de formação para os assentados", reunindo docentes e alunos da UFSCar, representantes do INCRA/SP, do PRONERA e diversas organizações sociais para apresentar e discutir o PRONERA. A partir disso, foi criado um Grupo de Trabalho, construído por docentes e estudantes da UFSCar e representantes do INCRA e dos movimentos sociais, (MST, FAF, FERAESP, OMAQUESP) para desenvolverem as propostas surgidas no seminário e atender as reivindicações dos representantes dos assentados. Disponível em: <<http://www.pedagogiadaterra.ufscar.br/movimentos-sociais>>. Acesso em: 30 ago. 2014.



proposta educativa do PRONERA e a Educação do Campo enquanto um espaço de luta pelo direito à educação com qualidade nas áreas rurais (VIEIRA, 2010).

As disciplinas trabalhadas nos encontros de formação dos educadores eram: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências. Todas as disciplinas eram incentivadas a serem trabalhadas nas séries iniciais da EJA de forma interdisciplinar, e a partir desta proposta houve o desenvolvimento de vários projetos: Projeto Supermercado, Projeto Receitas, Projeto Poesia, Projeto Medicamentos Caseiros, Projeto Histórias de Vida e Projeto História dos Assentamentos, estes dois últimos, em conjunto com todas as salas de aula dos assentamentos resultou na elaboração de livros, distribuídos aos autores e coautores. Na entrega desses materiais, os educandos se sentiram orgulhosos com as finalizações dos trabalhos.

Os encontros de formação aconteceram em diversos espaços: na UNIMEP, na oficina pedagógica do curso de pedagogia da UNIMEP, em que professores da universidade e de escolas públicas traziam suas experiências para a formação.

Com relação o acesso e permanência dos alunos, devido o deslocamento até as salas de aula do assentamento, muitas vezes espaços improvisados, pensou-se em até fechar a sala de EJA devido à frequência extremamente irregular dos alunos. Deste modo, os professores criaram outras formas de trabalharem com seus alunos, destaca-se a iniciativa de uma educadora do assentamento, do município de Jaboticabal, em que as aulas de EJA aconteciam nas casas dos alunos. A partir da experiência da educadora citada, uma professora, de outro assentamento, também optou por ministrar as aulas de EJA em grupos nas casas dos alunos, para evitar a evasão.

Os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem eram acompanhados individualmente e conseguiram atingir os objetivos propostos pelos educadores ao final do processo.

O projeto foi prorrogado por um ano para a reposição de aula perdidas, devido ao período de chuvas e às aulas dos educadores no curso “Pedagogia da Terra”. A prorrogação foi uma medida sensata para que os alunos não se prejudicassem no processo educacional.

Ao comparar o projeto inicial (VIEIRA, 2007b) com o relatório final (VIEIRA, 2010), constata-se que a previsão era que 400 alunos cadastrados fossem distribuídos em 16 salas de aula de EJA nos municípios de Bebedouro, Colômbia, Guatapará, Ibitiúva, Jaboticabal, Pradópolis, Sumaré e Ubatuba. Entretanto, o relatório final apresenta que 292 alunos (73%) concluíram o projeto, num total de 12 salas de aula. A evasão de jovens e adultos atrelada a outros fatores, por exemplo, transporte, estrutura física, problemas que precisam ser

discutidos, sendo que o estudo de Molina (2003) também apresentou a evasão enquanto característica da EJA.

Havia uma avaliação periódica dos alunos da EJA, ao longo do processo, em todas as disciplinas. O ponto de partida da avaliação com os alunos da EJA era por meio dos conhecimentos que eles já possuíam e os objetivos a serem atingidos ao final da 4ª série pelos alunos da EJA eram a partir dos resultados do Exame Nacional de Certificação e Competências de Jovens e Adultos- ENCCEJA, divulgados pelo INEP. Os alunos que conseguiam finalizar as séries iniciais da EJA possuíam condições de continuarem os estudos na segunda etapa do ensino fundamental (VIEIRA, 2010).

Havia visitas, mensalmente, nas salas de EJA dos assentamentos pela equipe da UNIMEP: professores e estagiários, pelas coordenadoras locais e apoio técnico da OMAQUESP. O objetivo das visitas era verificar a ação educativa dos professores e as relações dos educandos com o conhecimento. No total, foram realizadas 348 visitas de acompanhamento e formação, de abril de 2008 a dezembro de 2010, com relatórios descritivos que apresentavam os processos educativos e dificuldades administrativas e pedagógicas (VIEIRA, 2010).

A principal conquista do Projeto foi o reconhecimento da educação pelos educandos da EJA enquanto direito e diante da percepção da importância do conhecimento em suas vidas queriam dar continuidade aos estudos (VIEIRA, 2010).

Outro aspecto foi a participação das educadoras no projeto de EJA, simultaneamente, ao curso “Pedagogia da Terra”, pois, foi possível notar por meio dessas formações que as educadoras se perceberam como lideranças nos assentamentos, e assumiram um compromisso com suas comunidades e buscaram possibilidades de conquista coletiva por meio de lutas (VIEIRA, 2010).

O processo formativo da EJA- PRONERA resultou em diversas produções acadêmicas, que apresentavam as vivências e experiências do projeto (VIEIRA, 2010).

Com esse panorama em mãos, o próximo passo é analisar as práticas sociais em dois assentamentos paulistas em que jovens e adultos com deficiência vivem e estudam no campo.

### **3.2. CARACTERIZAÇÃO DE DOIS ASSENTAMENTOS PAULISTAS QUE PARTICIPARAM DA EJA- PRONERA**

O assentamento A localiza-se em um município pertencente à mesorregião de Ribeirão Preto, interior do estado de São Paulo. De acordo com o censo demográfico do IBGE (2010) o

município possui 71.662 habitantes. Destes, 69.527 (97%) vivem na zona urbana, e 2.135 (3%) pessoas vivem na zona rural.

Em 1998, o Estado garantiu 47 lotes a respectivamente 47 famílias. Entretanto, antes da reforma agrária no assentamento desse município, houve um processo de luta, com acampamento:

*(...) antes da gente fazer esse assentamento, de chegar esse grupo que está aqui, teve um outro grupo que veio na frente (...) ficou acampado e que fez toda a luta, a gente praticamente pegou a luta pronta aqui (...) mas a gente contribui em outras lutas dos acampados, até por uma gratidão da nossa luta. (vice-presidente da OMAQUESP e presidente da associação - Assentamento A)*

A economia do assentamento A baseia-se na agricultura familiar, com o cultivo, sobretudo, do milho, mandioca, goiaba.

O espaço em que as pessoas do assentamento A se reúnem para assembleia, atividades festivas e educativas é um salão comunitário. No aniversário do assentamento reúne toda comunidade, faz-se uma festa comemorativa no salão comunitário.

O assentamento A possui uma associação composta pelos cargos: presidente, vice-presidente, secretário, 2º secretário, tesoureiro, 2º tesoureiro, três conselheiros fiscal, três suplentes. Todas as decisões da comunidade são por meio de assembleia.

Inicialmente, no assentamento A, os homens ocupavam os cargos representativos da associação, além das tarefas agrícolas. As mulheres eram responsáveis pelas tarefas domésticas, e aos poucos, foram assumindo os trabalhos sociais, em que buscavam recursos básicos para a comunidade: água, energia, escola, transporte e atualmente possuem cargos políticos na associação do assentamento. Com relação às crianças, algumas estudam em um distrito próximo ao assentamento, outras na cidade e ajudam nas tarefas agrícolas.

O problema que o assentamento A enfrenta é que o município não o apoia de forma que as condições das estradas são precárias. Além disso, a comunidade enfrenta dificuldades com a falta de água. Com relação à saúde, há um agente da saúde que faz visitas às famílias assentadas regularmente.

Há representantes do assentamento A ligados a movimentos sociais: Organização de Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo (OMAQUESP), Federação dos Empregados Rurais Assalariados do Estado de São Paulo (FERAESP), e a Federação da Agricultura Familiar (FAF).

O assentamento B está localizado na região norte do estado de São Paulo, pertencente à mesorregião de Ribeirão Preto. Segundo o censo demográfico (IBGE, 2010), a população do município onde está localizado o assentamento B está estimada em 5.994 pessoas. Destas, 4.332 (72,3 %) vivem na zona urbana e 1.662 (27,7%) vivem na zona rural.

O processo de luta pela terra do assentamento B teve início no dia 12 de fevereiro de 1996. Os trabalhadores rurais de diversas cidades: Barretos, Guairá, Colina, Olímpia e outras do estado de São Paulo vieram para realização da primeira ocupação em uma fazenda, com aproximadamente 125 famílias, sem a participação de nenhum movimento social do campo.

Durante o processo de acampamento, as famílias se organizavam e buscavam recursos ligados às necessidades básicas de sobrevivência.

No processo de formação do Assentamento B foi paralisada a rodovia Brigadeiro Faria Lima com a presença de homens, mulheres e crianças acampados que reivindicavam seus direitos (JAFETT, 2011).

O proprietário da fazenda ocupada conseguiu uma liminar de reintegração de posse da área e as famílias acampadas se dividiram na ocupação: entre duas fazendas, onde ficaram por alguns meses.

*Em 18 de novembro de 1998 foi decretado o parcelamento e nos deram um documento provisório, 12 hectares provisório, e a gente se esparramou dentro da fazenda. Aí foi abrigo... Porque o fazendeiro negociou com o INCRA a área averbada, então até desmembrar isso... A gente teve que recorrer no Ministério Federal em Ribeirão Preto pra conseguir um TAC<sup>59</sup> e em 10 de maio de 2003 conseguiu receber um documento (...) todo mundo recebeu um contrato, e deu os lotes e os parcelamentos já definidos. (presidente da associação- Assentamento B)*

Atualmente, o assentamento B possui 36 famílias. O papel do homem está ligado às atividades agrícolas e as atividades políticas da comunidade. A mulher por sua vez, está se apropriando da agricultura, visto que os lotes já estão cadastrados no nome delas, como titulares. Além disso, as mulheres também conseguem financiamento agrícola, no Programa Nacional de Desenvolvimento da Agricultura Familiar -“PRONAF Mulher”<sup>60</sup>. As crianças estudam em um distrito a 7 quilômetros de distância do assentamento, e outras na cidade e ajudam nas tarefas agrícolas.

---

<sup>59</sup> Termo de Ajuste de Conduta.

<sup>60</sup> Linha para o financiamento de investimentos de propostas de crédito da mulher agricultora, disponível em: <<http://www.mda.gov.br/portal/saf/programas/pronaf/2258856>>.

O assentamento possui uma associação composta pelos cargos: presidente, vice-presidente, secretário, 2º secretário, tesoureiro, 2º tesoureiro, três conselheiros fiscal, três suplentes. Todas as decisões da comunidade são decididas por assembleia.

A economia do assentamento de B baseia-se na agricultura familiar, com o cultivo diversificado da fruticultura e horticultura, além da pecuária, que predomina.

O assentamento possui um agente da saúde que faz visitas às famílias regularmente.

Os membros do assentamento B não se reúnem mais para atividades culturais, festas. O prédio comunitário do assentamento, onde aconteciam as aulas de EJA, encontra-se em situações precárias e de abandono.

O problema do assentamento segundo o presidente da associação é a situação das estradas.

*(...) já foi mais precário esses negócios da saúde. Mas hoje o que está mais fácil de resolver são as estradas. Agora está bom porque está na seca, mas quando chove tem uns pontos aí que são simples de resolver e aí eles... Tornam o problema. (presidente da associação-Assentamento B)*

Evidencia-se que as famílias, atualmente assentadas, vivenciaram situações precárias, acampadas nas lonas, lutando pela reforma agrária, neste país em que o latifúndio impera historicamente. Ainda, percebe-se que esses trabalhadores rurais e suas famílias enfrentam situações difíceis no cotidiano, devido à falta de apoio do município, dentre elas: falta de água, precariedade das estradas, transporte e educação.

### **3.2.1. A educação escolar nos assentamentos**

O assentamento A e B nunca tiveram uma escola. As pessoas dos assentamentos precisam se deslocar até a cidade em busca da escolarização. Deste modo, são levantadas afirmações sobre as condições do transporte escolar para os alunos do assentamento.

*(...) em relação aos ônibus escolares enquanto eu estava lá (morava no assentamento) as condições eram muito precárias, são ônibus assim (...) bancos sem almofada, não tinha cinto, as mães tinham que acompanhar os seus filhos pequenos que ficavam na creche, ou nem mandava os filhos porque eram bancos inadequados para crianças de 0 a 5 anos (...) era totalmente inadequado, não tinha conforto, não tinha segurança nenhuma. Depois, eles colocaram até um monitor no ônibus, eu acho que é um ponto positivo, agora tem um monitor dentro de ônibus. Mas ainda, eu acho que não são ônibus adequados*

*para crianças de creche, educação infantil. Eu não sei como está agora, mas creio que não mudou nada, porque eu não fiquei sabendo. (professora da EJA- Assentamento A)*

*De primeiro aqui era ônibus, o ônibus não tinha vidro, num frio desse as crianças iam com coberta. Hoje não, hoje já é uma perua. As crianças vão que nem uma sardinha, mas vão (...) quando chega no 5º ano, 6º ano, tem muitas crianças que evadem da escola devido às condições de sair daqui, o horário e a distância. (professora da EJA- Assentamento B)*

O tempo do trajeto escolar, da casa do aluno à escola na cidade é outro aspecto destacado pelos moradores do assentamento, visto que muitos alunos enfrentam grandes distâncias entre sua casa e a escola.

*As crianças saem daqui muito cedo, tem criança que levanta 4 horas da manhã. Pensa num frio desse! (professora da EJA- Assentamento B)*

*O percurso todo que eles fazem é de 100 quilômetros por dia. (professora da EJA - Assentamento B)*

*Às 5h: 20 mais ou menos a perua já tá passando (para levar os alunos para a escola na cidade). E chega mais ou menos 14h (alunos voltam da escola). (...) Isso quando a perua não quebra, quando não ficam no meio do caminho. Quantas vezes eu fiquei no meio do caminho! (professora da EJA- Assentamento B)*

*(...) porque (a criança) não sai da escola e vem direto pra casa dela. Tem que passar em várias propriedades... demora. (presidente da associação- Assentamento B)*

Em parágrafo único, a Resolução nº 2/2008 (BRASIL, 2008b) afirma que “quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo”. Também, assegura que o transporte escolar deve estar de acordo com as normas do Código Nacional de Trânsito.

Os alunos assentados apresentaram situações vivenciadas devido ao transporte escolar:

*Por causa do ônibus a gente chegava atrasada e os professores não entendiam. O povo falava: - Povo do Sem Terra vai lavar esse pé! A discriminação é muita na escola. E (...) eu falei, vocês tinham que*

*fazer uma visita para conhecer a realidade dessas crianças que vem do assentamento. Porque os que estão dentro da cidade, falam assim, só Sem Terra, o Sem Terra, mas não sabem o que é um assentamento. (professora da EJA -Assentamento B)*

*Com a estrada ruim dificulta até o transporte escolar para as crianças. Quando chove então, coitada dessas crianças! Chegam atrasadas na escola, o transtorno é ainda maior. (professora da EJA - Assentamento B)*

Os membros da comunidade do assentamento B consideram que uma escola no assentamento seria mais apropriada para os alunos.

*Todo filho de assentado, neto, sobrinho, teria que ter uma escola aqui no assentamento. (membro da comunidade- Assentamento B)*

*Os políticos... quando chega época de campanha falam que é bom (ter escola no assentamento) porque tem crianças pequenas. Então eles falam que tendo a escola dentro do assentamento, a criança sofre menos. Porque tem criança que tem que levantar 4h da manhã. (presidente da associação- Assentamento B)*

*(...) as crianças cansariam menos, talvez, eles (os estudantes) até acham melhor a escola aqui. Às vezes desanima por causa do cansaço para ir pra escola, a distância. (presidente da associação - Assentamento B)*

Assim, as falas revelam que a educação para as pessoas do assentamento vão ao contrário do que é proposto pela legislação, com escolas próximas ao local onde vivem.

Verifica-se que nos dois assentamentos, os alunos enfrentam desafios para ter acesso à escola, enfrentando situações adversas no cotidiano. Esta é uma amostra da realidade educacional dos assentamentos do nosso país.

O estudo de Di Pierro e Andrade (2009) sobre os assentamentos no estado de São Paulo aponta que a maioria dos alunos da educação básica que vive em área rural estuda em escolas urbanas. Tal fato,

[...] não só contraria a legislação e normas vigentes (que asseguram a crianças e adolescentes o estudo próximo à residência, em escolas com organização adequada, currículo relevante e práticas pedagógicas significativas), como entra em contradição com os projetos de formação humana das novas gerações e as aspirações de mudança nas relações político-econômicas, socioculturais e ambientais dos movimentos sociais do campo. Também inviabiliza a participação das famílias assentadas na gestão escolar, seja porque as escolas rurais têm pouca autonomia ou

porque, em virtude da distância, as famílias não conseguem participar da gestão das escolas urbanas. (DI PIERRO; ANDRADE, 2009, p. 255)

A ausência de escola no campo revela a situação social de exclusão. Para Caldart (2003) o ciclo vicioso de

sair do campo para continuar a ter escola, e ter escola para poder sair do campo (...) é um dos desdobramentos perversos da opção de (sub)desenvolvimento do país feita pelas elites brasileiras, acaba se tornando uma espécie de bloqueio cultural que impede o seu enfrentamento efetivo por quem de direito. As pessoas passam a acreditar que para ficar no campo não precisam mesmo de ‘muitas letras’. (CALDART, 2003, p.66)

Além disso, constata-se uma política de fechamento das escolas do campo por ação de vários governos, nas três esferas. Pinto (2012, p.376) afirma que entre 1977 e 2009 “foram fechadas 65 mil escolas rurais somente no ensino fundamental, uma redução de 46%”. Vários autores (VENDRAMINI, 2007; HAGE, 2011; MUNARIM, 2011) apontam que transportar os alunos do campo às escolas da cidade é menos custoso ao cofre público do que manter pequenas escolas em áreas rurais.

Ao tratar da escola na cidade, a questão de não pertencimento é levantada,

*(...) quando a gente vai para cidade é totalmente diferente, é muito mais complicado, e o assentado não se sente dono da escola, que é uma coisa que todo estudante deveria sentir. Porque a escola é para comunidade. O estudante que vai para escola e os pais, eles tem que sentir que eles fazem parte da escola. Então é um sentimento que é emprestado. (professora da EJA- Assentamento A)*

A partir disso, verifica-se uma divisão da classe trabalhadora (campo x cidade) na sociedade capitalista. Para Lowy (1978) essa separação entre os homens é em decorrência da sociedade burguesa cujo princípio é o egoísmo, delimitados entre si pela individualidade.

A escola pública é contraditória aos interesses da sociedade de classe capitalista, sendo que,

o trabalhador, não sendo proprietário de meios de produção, mas apenas de sua força de trabalho não pode, portanto, se apropriar do saber. Assim, a escola pública, concebida como instituição de instrução popular destinada, portanto, a garantir a todos o acesso ao saber, entra em contradição com a sociedade capitalista. (SAVIANI, 2008, p.257)

Deste modo, é preciso um movimento em busca da conquista da escola pública pelos trabalhadores (campo e cidade), com conhecimentos sistematizados, “(...) ciência como força



produtiva, sem perder de vista, em momento algum, o horizonte de construção de uma sociedade sem classes” (SAVIANI, 2008, p.271).

### **3.2.2. A Organização de Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo e a luta pela educação**

Em entrevista com a vice-presidente da Organização de Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo (OMAUESP), ela explica que a organização é um movimento social, caracterizado pela constituição de mulheres assentadas e quilombolas do estado de São Paulo, que lutam por diversas questões, dentre elas a educação. A organização está vinculada a Articulação Nacional das Mulheres Trabalhadoras Rurais (ANMTR), com o apoio Instituto de Terras do Estado de São Paulo (ITESP) que fomenta cursos e encontros a essas mulheres (VALENCIANO, 2003).

Desde 1986, grupos de mulheres se organizam e desenvolvem ações da luta pela terra, processo de ocupação, ligadas as necessidades das famílias acampadas e assentadas. As primeiras manifestações de grupos de mulheres ocorreram entre os anos de 1993 a 1997 e estavam relacionadas às dificuldades econômicas e de transporte, especificamente, ao acesso nos acampamentos e assentamentos (VALENCIANO, 2003).

Em fevereiro de 2002, a organização das mulheres tornou-se legalizada. Os primeiros objetivos a serem conquistados eram: reconhecimento da profissão de agricultora, salário maternidade para as produtoras rurais e aposentadoria aos 55 anos para as mulheres e 60 para os homens, e acesso à terra pelas mulheres (VALENCIANO, 2003).

Em 1998 foi realizado o 1º Encontro Estadual das Mulheres Assentadas com o apoio do ITESP. Participaram desse evento aproximadamente 80 mulheres. No ano seguinte, foi realizado o 2º Encontro Estadual das Mulheres Assentadas. O tema principal desses encontros era ampliação de recursos e interferência na política do ITESP para que a questão de gênero fosse implementada nos assentamentos de reforma agrária (VALENCIANO, 2003).

Por meio das lutas da organização das mulheres houve o apoio governamental que possibilitou o investimento em projetos para aumentar a renda das famílias.

No ano de 2000, foi realizado o 3º Encontro Estadual das Mulheres Assentadas com a presença de aproximadamente 350 mulheres, destaca-se nesse momento, a participação das mulheres quilombolas do Vale do Ribeira no evento. Os temas debatidos eram sobre a produção e crédito para a agricultura familiar, saúde, educação, previdência, além disso, tratou-se sobre a autonomia na organização dessas mulheres (VALENCIANO, 2003).

No ano posterior, foi realizado o 4º Encontro Estadual das Mulheres Assentadas com a presença de 450 mulheres e de organizações que atuavam no campo. Foram debatidos assuntos da área da saúde, produção no meio rural, questões ambientais e demarcações das terras nas áreas remanescentes de quilombos. Neste encontro foram eleitas 26 representantes de 13 regiões do estado de São Paulo, conforme a distribuição territorial adotada pelo ITESP (VALENCIANO, 2003).

Por deliberação da reunião realizada nos dias 26 e 27 de fevereiro de 2002, com assessoria da Ordem dos Advogados do Brasil (AOB)- Mulher, Centro de Pesquisa e Estudo Agrário (CPEA) e apoio do ITESP, foi definida a Comissão Estadual, fundando-se a OMAQUESP, com a elaboração de um estatuto, assim, a diretriz desta organização “é promover em todos os níveis a defesa e a proteção dos direitos e interesses das mulheres em sua comunidade, visando a eliminação das discriminações, promovendo o bem estar e a integração das mulheres na vida socioeconômica, política e cultural” (VALENCIANO, 2003, p.3).

A participação das mulheres na OMAQUESP é independente da experiência em algum movimento social. A organização compreende que toda trabalhadora do campo deve integrar e participar ativamente do grupo, desenvolvendo projetos, lutando pela terra e por mudanças nas condições precárias que enfrentam nas áreas rurais, por exemplo, transporte, infraestrutura, atendimento a saúde, educação, dentre outros fatores (VALENCIANO, 2003, p.3).

Após a compreensão da história de luta dessa organização de mulheres entende-se a preocupação com educação em seu meio social e o compromisso que tiveram com a organização e implementação da EJA do PRONERA nos assentamentos e áreas remanescentes de quilombo no estado de São Paulo.

A participação na OMAQUESP pelas mulheres do assentamento A e B propiciou uma reflexão acerca de questões ligada às necessidades da comunidade,

*(...) eu resolvi estar dentro da OMAQUESP para ter esse olhar feminino dentro da Reforma Agrária (...)A gente (a mulher) tem uma participação muito grande na Reforma Agrária. Então o pessoal tem que saber o olhar da mulher na Reforma Agrária e fazer a diferença e trabalhar não só ao entorno daqui, mas saber que a gente precisa de educação, nossos filhos precisam. Então temos que trabalhar a educação, a formação, geração de renda, apoderamento das mulheres e daí a importância da OMAQUESP. (vice-presidente da OMAQUESP e presidente da associação - Assentamento A)*

Ao tratar da educação nos assentamentos, a OMAQUESP debate sobre essas questões e busca melhores condições de escolarização aos trabalhadores e filhos de trabalhadores nas áreas rurais.

*(...) o nosso grande papel foi a educação, e é a educação, é a questão de estar correndo atrás de uma educação melhor para as crianças, de estar trazendo a EJA para dentro do assentamento, escolas. Escolas a gente nunca conseguiu, mas a EJA a gente teve um projeto nosso, que foi o nosso grande projeto, que foi de grande valia. (professora da EJA- Assentamento A)*

A OMAQUESP também propiciou uma interação entre os membros da comunidade do assentamento por meio da educação.

*A educação é importante no campo e melhorou! Em muitos assentamentos tinha vizinhos que não se conheciam e que hoje são parceiros, plantam juntos, vendem juntos. (vice-presidente da OMAQUESP e presidente da associação - Assentamento A)*

Evidencia-se a relevância da OMAQUESP, um movimento de caráter feminino, que luta por mudanças nas práticas sociais, dentre elas, as educacionais.

Deste modo, a participação e organização dos movimentos sociais nas áreas rurais são essenciais para se pensar e discutir um novo projeto de sociedade, de educação, de Educação Especial, direcionando a produção do conhecimento e a tomada de decisões em políticas públicas.

### **3.2.3. As pessoas com deficiência nos assentamentos**

No assentamento A, em 2013, no período da pesquisa, havia duas pessoas com hidrocefalia. Uma mulher com idade aproximada de 37 anos, e uma menina com 13 anos, mencionadas pelo pseudônimo de Olivia e Helena, respectivamente.

Olivia mora no assentamento desde os 6 anos de idade. Ela foi à escola até a 3ª série e não foi alfabetizada. Participou do projeto de EJA do PRONERA (2007 a 2010), e frequentava as aulas junto com o seu pai, aluno também.

Olivia mora com os pais e cuida das tarefas domésticas. Ela recebe o Benefício de Prestação Continuada (BPC). Ao perguntar a Olivia se ela sai de casa, e se tem contato com as outras pessoas do assentamento ela responde:

*Eu fico mais em casa, eu não saio.*

*Não tenho contato.*

Olivia sai de casa somente acompanhada dos pais. Para Maffezoli e Góes (2004) a superproteção do deficiente é compreensível por diversas razões, entretanto, “quando as poucas oportunidades fora de casa são conduzidas só por familiares, acentua-se a dependência e o atrelamento a esse núcleo social” (MAFFEZOLLI; GÓES, p.9, 2004).

Helena mora com os pais no assentamento, precisava se deslocar do assentamento até um distrito do município, para ter acesso à escola. O estudo de Oliveira (2011) focou a vida escolar desta educanda. Na época da pesquisa, Helena tinha 10 anos, estava na quarta-série, porém não era alfabetizada.

Em entrevista com a professora da EJA do assentamento que conhece a realidade educacional de Helena, ela aponta:

*(...) na época que a gente está, teremos uma reprodução de uma EJA futuramente. Porque a menina não conseguia, não aprendia, não tinha sido alfabetizada. A mãe e o pai já estavam irritados de mandar ela para escola, porque ela ia, e tinha uma sede de aprender muito grande. (Professora da EJA- Assentamento A)*

No momento da pesquisa, Helena havia saído da escola.

*Ela está fora da sala de aula. Por quê? Porque ela toma muito medicamento oral, a mãe dela tinha que estar junto na sala, aí ela não poderia, e ela está fora. Ela não estuda. (presidente da associação- Assentamento A)*

No assentamento B há uma mulher surda com 50 anos de idade, que será mencionada pelo pseudônimo de Alice.

Alice não apresenta nenhum tipo de linguagem, portanto, não estabelece contato com ninguém. Ela sempre morou em áreas rurais, trabalha em casa, cuida dos afazeres domésticos. Alice nunca havia estudado antes do projeto de EJA no assentamento. Ela acompanhava a mãe nas aulas de EJA, sempre estavam juntas. Porém, com o falecimento da mãe, Alice ficou sob a tutela de seu irmão.

Alice nunca teve um acompanhamento clínico, nem educacional. Ela recebe o Benefício de Prestação Continuada.

No assentamento B também havia um menino de três anos com paralisia cerebral. O menino, acompanhado pela mãe, fazia tratamento regularmente em Ribeirão Preto, aproximadamente 100 quilômetros de distância do assentamento. Entretanto, no ano da pesquisa este menino faleceu.

Os dados apontam que os alunos com deficiência nos assentamentos A e B não estão recebendo nenhum atendimento educacional especializado nas escolas. Constatou-se que as trajetórias escolares dos deficientes ainda são interrompidas mesmo após políticas de inclusão.

### **3.3. A ORGANIZAÇÃO DA EJA DO PRONERA EM DOIS ASSENTAMENTOS PAULISTAS E A INTERFACE COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Os dois assentamentos, A e B, apresentaram alunos com deficiência no projeto “Educação de Jovens e Adultos nas Áreas de Agricultura Familiar” do PRONERA realizado de 2007 a 2010. Deste modo, verificou-se e analisou-se a organização deste projeto de EJA com a interface da Educação Especial, baseando-se em seis eixos temáticos: 1. Perfil dos alunos, 2. Alunos com deficiência, 3. As condições do trabalho docente, 4. Os conteúdos escolares, 5. Transporte escolar, 6. As condições físicas, apresentados a seguir.

#### **3.3.1. Perfil dos alunos**

De modo geral, os alunos da EJA são trabalhadores.

*(...) eles (alunos) trabalham o dia todo, tinha muitos que eram sozinhos, outros que eram casados, tinham filhos, os filhos até iam (na EJA do PRONERA). (Professora da EJA- Assentamento B)*

*Trabalho todos os dias, de domingo a domingo. Porque quem trabalha na roça não tem dia, não tem domingo. (Aluno da EJA sem deficiência- Assentamento A)*

A maioria dos alunos da EJA é trabalhador, pessoas que não tiveram oportunidades de estudar, que não puderam frequentar a escola na chamada idade escolar. As causas pela

procura da EJA são diversas: ler a bíblia- religiosidade, tirar carteira de motorista, arrumar um emprego, ascensão social e econômica, dentre outras (XAVIER, 2003).

*Quero estudar para tirar carta (carteira de motorista). Encontro muita dificuldade sem carta (aluno da EJA sem deficiência - Assentamento B).*

Compreende-se a importância da realização desses objetivos pessoais dos alunos de EJA. Entretanto, a escolarização desses alunos deve ir além dessas pontualidades, possibilitando uma formação crítica, desalienada, capaz de promover mudanças na prática social.

*É importante eles (alunos) estarem estudando porque eles não tiveram isso na época certa, eles não tiveram esse direito. É direito, eles aprendem, se alfabetizarem (professora da EJA- Assentamento A).*

Pela fala da professora é notável o reconhecimento da educação enquanto direito, pautado na lei. Entretanto, muitos alunos da EJA ainda compreendem o acesso a essa modalidade de maneira ingênua, enquanto um favor.

*(...) o que mais me chama a atenção é a postura do educando, porque ele começa agradecendo muito o fato de ter aulas no assentamento. Eu falava para as educadoras, a gente não pode ver este agradecimento de modo neutro, isso não é bom, é sinal que ele não reconhece que é um direito dele. Então precisa o tempo todo reforçar com eles que é um direito, você tem direito a educação. (coordenadora do Projeto da EJA)*

O desafio da EJA não se limita a atender a população que nunca foi à escola, mas se estende aquelas que frequentaram espaços escolares e não obtiveram aprendizagens suficientes para participar de uma vida ativa (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Esse processo é apontado pelo aluno de EJA.

*Eu tive dificuldade para aprender em toda minha vida. (...) No começo (do projeto de EJA- PRONERA) eu tive dificuldade, mas depois fui desenvolvendo, e no final eu estava bem. (aluno da EJA sem deficiência - Assentamento B)*

Após apontar a dificuldade de aprendizagem ao longo da vida, o aluno de EJA, assim como a maioria, não compreende que foram sujeitos excluídos da escola devido ao processo

histórico desigual em nosso país, deste modo, se culpa e aponta o constrangimento da escolarização na vida adulta.

*(...) no começo (do projeto de EJA- PRONERA) para eu aprender foi difícil. Porque a gente chega depois de um bom tempo sem estudar, pegar numa caneta, pegar num lápis, era complicado, com um pouco de vergonha também. Porque a pessoa chegou numa idade, falam assim: - O cara ainda tá estudando, tem até alguma gozação. (aluno da EJA sem deficiência - Assentamento B)*

Para Oliveira (1999) é preciso analisar e caracterizar fatores que contribuem para o aprendizado do aluno da EJA, para que ele pense e reflita, sem infantilizá-los, pois possuem vivência, ou seja, trazem consigo uma história de vida, conhecimentos acumulados e conseguem fazer reflexões sobre o mundo, sobre si mesmas e também sobre as pessoas que os cercam. Portanto, o que precisam é do conhecimento sistematizado, formal, construído pela humanidade conforme propõe Saviani (2012).

A juvenilização da EJA intensificada na contemporaneidade é consequência das “deficiências sistema escolar como a evasão e a repetência, que ocasionam a defasagem entre a idade e série; da busca pela certificação escolar oriunda da necessidade de trabalhar; da dificuldade de acesso; da ausência de motivação para o retorno a escola, entre outras” (CARVALHO, 2009, p.1).

Além dos jovens e adultos, a EJA também atende uma parcela da população idosa. De acordo com Pereira (2011), a ida/volta de homens e mulheres com mais de 60 anos à escola seria uma forma de resgatar o passado, recuperar o que lhes foi retirado. Essas pessoas buscam “uma educação que se comprometa com a libertação do passado opressor (escolaridade negada na infância e juventude) e com um presente opressor (uma velhice maltratada, espoliada, vitimizada, estigmatizada)” (PEREIRA, 2011, p.37).

A educação de jovens e adultos não se resume apenas a diferença de idade, há também uma diversidade cultural (OLIVEIRA, 1999).

A escola voltada à educação de jovens e adultos, portanto, é ao mesmo tempo um local de confronto de culturas (cujo maior efeito é, muitas vezes, uma espécie de “domesticação” dos membros dos grupos pouco ou não escolarizados, no sentido de conformá-los a um padrão dominante de funcionamento intelectual) e, como qualquer situação de interação social, um local de encontro de singularidades. (OLIVEIRA, 1999, p. 72)

Apesar da EJA ter surgido para atender aos adultos não escolarizados, hoje ela não se limita a atender à população que nunca foi à escola, mas se estende àquelas que frequentaram espaços escolares e não obtiveram aprendizagens suficientes.

(...) cada vez torna-se mais claro que as necessidades básicas de aprendizagem dessa população só podem ser satisfeitas por uma oferta permanente de programas que, sendo mais ou menos escolarizados, necessitam institucionalidade e continuidade . (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 14)

A EJA se tornou uma alternativa de inclusão escolar da população jovem e adulta com necessidades especiais que, por causas excludentes, apresentaram pouca ou nenhuma escolaridade. Conforme Carvalho (2007), um dos motivos pela inserção de jovens e adultos deficientes na EJA é o processo de fechamento das classes especiais. Além disso, convém frisar, que a história da Educação Especial em nosso país é marcada pela segregação, e pelo atendimento institucional não universal. De acordo com Siems (2011), seria previsível a vinda das pessoas com deficiência para a EJA, visto que no Brasil situações sociais, culturais e geográficas podem dificultar ou até mesmo impedir o acesso de pessoas na idade prevista na educação básica.

### 3.3.2. Alunos com deficiência

Verificou-se a presença de alunos com deficiência no projeto de EJA nos assentamentos A e B, sendo uma aluna com deficiência física (hidrocefalia)<sup>61</sup> no assentamento A (Olivia), e outra aluna surda no assentamento B (Alice).

Olivia tinha aulas de EJA em sua casa na companhia de seu pai. Entretanto, quando a professora começou a lecionar para ela encontrou dificuldades.

*Por ela ser uma pessoa muito retraída, de não se comunicar, eu ficava sem saber se eu estava atingindo ela ou não. (...) Porque eu avaliava muito pelas falas dos alunos. (professora da EJA-Assentamento A)*

Com a chegada de uma aluna com deficiência na EJA do PRONERA, a professora Luísa se perguntou,

---

<sup>61</sup> Algumas vezes essa condição pode ocasionar deficiência intelectual ou deficiência física. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/educacao-especial>>. Acesso em: 23 nov. 2014. A entrevistada apresentava a hidrocefalia como deficiência física.



*(...) como é que eu vou ensinar ela? Ela tem uma deficiência, será que isso tem a ver (por ela não ter aprendido na idade escolar). Mas eu percebi que não tinha nada a ver. A questão da aluna (Olivia estar na EJA) era porque ela saiu da escola antes do tempo, por conta do preconceito. (professora da EJA- Assentamento A)*

*(...) (a aluna com deficiência- Olivia) era uma pessoa que estava escondida ali (no assentamento) (...) ela tinha toda uma visão de mundo. (professora da EJA- Assentamento A)*

Por meio dos excertos, percebe-se uma preocupação inicial da professora de como ensinar uma aluna com deficiência, ao mesmo tempo, percebe-se a compreensão da trajetória escolar interrompida da aluna, sendo a EJA um direito para esses sujeitos deficientes excluídos da escola.

A professora Luísa relata que Olivia se alfabetizou mais rápido do que os outros alunos da EJA, mesmo sem adaptações das atividades escolares.

*A grande dificuldade dela (Olivia) era de se alfabetizar, porém, de todos os meus alunos, ela é que foi a mais rápida. (professora da EJA- Assentamento A)*

Esse fato ilustra a perspectiva histórico- cultural, apresentada por Vygotsky, indicando que as pessoas com deficiência aprendem.

Com relação à aluna Alice, com surdez e sem nenhum tipo de comunicação, iniciou na EJA enquanto acompanhante de sua mãe. Entretanto, a professora da EJA começou a perceber o interesse de Alice em aprender.

*no começo eu nem sabia como lidar, então eu deixava ela ir para sala, sentava junto com a mãe dela. Em certo dia comecei a perceber a curiosidade que ela tinha, ela ficava vendo a mãe dela. Ela começava a rabiscar na carteira, aí comecei a montar algumas apostilas. (professora da EJA- Assentamento B)*

Alice não teve nenhum atendimento clínico voltado para sua deficiência, nem educacional. Portanto, não estabeleceu nenhum contato externo, seu único contexto era o lote em que morava e a constante tutela da mãe, que com alguns gestos tentava compreender a filha.

A partir disso, a professora destaca o difícil relacionamento com a aluna, no sentido, do processo de ensino-aprendizagem e na interação com outros alunos.

*Eu comecei a trazer (para a Alice, na aula de EJA) alguns pontilhados com numerais, o nome dela, o nome da mãe dela, o alfabeto e comecei a pontilhar, foi assim, com frases pontilhadas que eu consegui (...) Ela tinha firmeza na mão, só que ela não falava e não escutava. Mas você via que ela tinha interesse em tentar aprender alguma coisa com a mãe. Pintava, fazia alguns desenhos, era mais garatuja, assim como uma criança. Mas ela tentava fazer alguma coisa. (professora da EJA- Assentamento B)*

Diante da trajetória de vida de Alice sem contato externo e conseqüentemente sem escolarização, se tornava um desafio para a professora Gabriela ensinar aquela aluna. Contudo, percebe-se que a professora busca dentro de suas condições pedagógicas atividades para que aluna Alice se aproxime do mundo letrado. Destaca a professora sobre o desenvolvimento da aluna,

*(...) percebi que a (Alice) melhorou bastante no período que ela ficou na EJA. (...) Ela não foi alfabetizada, (...) mas melhorou o desenvolvimento, o jeito dela, no começo ela era muito fechada. Ela chegava e ficava sentada o tempo todo, depois não, ela começou a se abrir, como uma flor (...) começou a querer estabelecer contato com outras pessoas. A turma era muito alegre! Tinha uma alegria dentro da sala de aula! A gente sentava lá fora, mesmo não tendo varanda, na hora das refeições e o pessoal começava a cantar, contar história, fazíamos roda, então isso tudo foi muito importante para ela. (professora da EJA- Assentamento B)*

Ao mapear todos os assentamentos que participaram do projeto EJA no estado de São Paulo, muitos professores disseram que tiveram alunos aparentemente deficientes, com necessidade de um atendimento educacional especializado, entretanto, não se sentiam confortáveis para afirmar, sem um diagnóstico. A coordenadora do projeto de EJA do PRONERA também explana sobre o fato.

*(...) a Educação de Jovens e Adultos sempre foi muito... por ser uma área meio deixada de lado, ela sempre foi muito inclusiva, então a gente percebe alunos com necessidades educativas especiais, não diagnosticado exatamente, e não estou falando de dificuldade de aprendizagem não, que aí acho que é algo tranquilo. Mas com alguma necessidade especial, que precisa de um momento mais*

*específico com ele, um trabalho mais específico. (coordenadora do projeto da EJA)*

Além dessas falas que apontam a vinda da pessoa com deficiência para a EJA, o estudo de Liduenha e Meletti (2009) constatou que alunos com deficiência, mesmo com trajetória de escolarização desde a infância, eram encaminhados às séries iniciais da EJA regular em função da disparidade idade-série e do não aprendido. Gonçalves (2012) também apontou a presença de alunos com deficiência na EJA, sobretudo de alunos com deficiência mental. Além disso, constatou-se no censo escolar a modalidade EJA Especial. Portanto, a EJA se tornou mais um espaço de estudo na área da Educação Especial.

Um estudo recente mostra que no Brasil há uma concentração de matrículas de alunos com deficiência em escolas privadas que oferecem educação de jovens e adultos e o número irrisório de matrículas em escolas de EJA regulares, isto indica a força da filantropia ao se tratar de financiamento (GONÇALVES, BUENO, MELETTI, 2013).

Há indícios de que a vinda de alunos com necessidades especiais na EJA esteja ocorrendo de maneira mais acentuada nos últimos anos, em decorrência da ampliação do acesso para estas pessoas no ensino regular de maneira geral (SIEMS, 2011). Nesse sentido, embora a EJA seja uma alternativa de inclusão escolar da população jovem e adulta com necessidades especiais, por outro lado, expressa a baixa qualidade do ensino básico (regular e especial), sendo que muitos desses alunos frequentaram o ensino fundamental por muitos anos, contudo, não se apropriaram dos conteúdos escolares compatíveis com os níveis de escolaridade alcançados.

### **3.3.3. As condições do trabalho docente**

O assentamento A teve uma professora de EJA do PRONERA que foi nomeada ao cargo com votos em assembleia pela comunidade. No início do projeto a professora tinha 19 anos de idade. Foi atribuído a essa professora o pseudônimo de Luísa.

O assentamento B teve uma professora que lecionou na EJA, entretanto, era moradora de outro assentamento, localizado no mesmo município. A professora tinha 18 anos no início do projeto. Esta professora será mencionada pelo pseudônimo de Gabriela.

As duas professoras eram integrantes da OMAQUESP. Devido o assentamento B não ter a participação de mulheres na OMAQUESP, Gabriela, moradora de outro assentamento no mesmo município, foi convidada pelo movimento a trabalhar na EJA.

Na vigência do projeto as duas professoras realizaram o curso de licenciatura em Pedagogia da Terra na UFSCar.

Apesar das duas professoras não terem trabalhado formalmente antes da EJA, elas desenvolviam projetos educacionais em seus assentamentos:

*(...) no assentamento a gente sempre tem um trabalho. Eu fui para o assentamento com 12 anos, então desde os 12 anos já trabalhava com as crianças, juntava as crianças para fazer teatro, então, a criança do assentamento já começa a participar na comunidade, eu acho que isso é o grande diferencial das crianças da cidade. Porque as crianças da cidade elas não se envolvem nas coisas que tem na comunidade, no bairro delas. As crianças de assentamento já não, desde cedo elas já participam de reuniões, já estão por dentro das preocupações, se vai para despejo, elas participam do despejo, já estão por dentro do assunto. (professora da EJA- assentamento A)*

A professora, Luísa, iniciou as aulas, de EJA do PRONERA, no salão comunitário do assentamento A, devido à dificuldade de deslocamento dos alunos para chegarem a esse salão, os índices de frequência reduziram, assim, a professora começou a lecionar nas casas dos alunos, com aulas individuais. A professora dividiu da seguinte maneira, para um grupo de aluno ela lecionava 3 horas de aula durante a semana, e para outro grupo 2 horas de aula semanais. As aulas aconteciam de segunda-feira a sábado, com exceção da quarta-feira à tarde, devido ao compromisso religioso da professora. Luísa iniciava as aulas individuais às 8 horas e seguia pela manhã, tarde e terminava às 21 horas. A aula individual na casa dos alunos foi a maneira que a professora encontrou para que o projeto de EJA continuasse, e os alunos não evadissem devido ao transporte escolar.

A professora, Gabriela, lecionava na EJA, de 1ª a 4ª série, no assentamento B, de segunda-feira à sexta-feira no período das 18 horas às 22 horas para 23 alunos. A professora preparava as aulas durante o dia, não havia livro didático, entretanto, relata que as formações realizadas na UNIMEP eram um momento de troca de experiências entre os professores e de materiais didáticos.

*Quando a gente ia para formação, a gente chegava aqui com bagagem (conteúdos) para poder dar para os alunos por muito tempo. Então, não precisava ficar presa no livro didático. (Professora da EJA- Assentamento B)*

*(...) era uma coisa (formação) muito interessante, a gente levava nossas experiências, levava todo material que a gente tinha*

*trabalhado, levava propostas pedagógicas, então era muito interessante, a formação enriqueceu bastante. (Professora da EJA- Assentamento A)*

Pelo relato de Luísa verifica-se que a formação de professores foi essencial para o desenvolvimento do projeto. Caldart (2003) aponta que para o MST, o professor precisa ter um processo de formação na própria escola, de modo coletivo. Além disso, é importante a formação em outros lugares, com outras pessoas.

Pisar em outros territórios, conversar com outras gentes, ouvir outros sotaques, mudar de ambiente, ver outras coisas, produz um 'arejamento' indispensável para a formação de um educador. Isto ajuda a multiplicar suas raízes, ou a enraizá-lo numa coletividade maior, que pode ser a coletividade do movimento social ao qual se vincula. (CALDART, 2003, p.75)

As professoras também destacaram a importância da presença da equipe técnica do projeto participando nas aulas de EJA nos assentamentos, e promovendo formações.

*(...) tinha um pessoal do projeto(...) Tinha as meninas que vinham para poder ver como estava sendo a aula, eles vinham, conversavam com a gente, eles propunham alguma coisa diferente, principalmente, quando vinha na sala de aula, então a gente tinha uma conversa, entre os educadores. (Professora da EJA- Assentamento B)*

*(...) todo mundo participava, tanto os estudantes que visitavam as aulas, os professores, as coordenadoras pedagógicas (...). Às vezes tinha algum aluno com alguma dificuldade, a gente sentava junto para poder resolver a situação. (Professora da EJA- Assentamento A)*

O trabalho coletivo é um momento de autoformação. “Não há como ser sujeito de um processo como este sem uma formação diferenciada e permanente. É preciso aprender a refletir sobre a prática, é preciso continuar estudando, é preciso se desafiar a escrever sobre o processo, teorizá-lo” (CALDART, 2003, p.75).

As classes multisseriadas, realidade dos projetos de EJA, são caracterizadas com alunos de diferentes níveis de aprendizagem em uma mesma classe sob a responsabilidade de um professor (BARROS, et al., 2010). Tal fato pode ocasionar dificuldades para o docente, com dificuldades na organização de um processo pedagógico e uma sobrecarga de trabalho. Entretanto, Basso (2013, p.141) aponta a multisseriação em duas vertentes, “pois, ao mesmo tempo em que as turmas multisseriadas apresentam denunciada carência infraestrutural,

material e pedagógica no campo, elas aparecem como alternativa ao processo de nucleação que distancia os alunos das escolas e à política de transporte de alunos”.

As professoras também assumiram um compromisso com a educação de todos do assentamento, lecionando para os filhos e filhas de seus alunos.

*(...) tinha até uma repartição, eu colocava os alunos (filhos dos alunos de EJA) com tarefa da escola e trabalhava com eles a tarefa e os pais e as mães ficavam do outro lado. (Professora da EJA-Assentamento B)*

Verifica-se no assentamento, que além das funções da EJA, as professoras também ajudavam os filhos dos alunos com as tarefas escolares, o que indica o exercício de diversas funções na escola pelos professores. Entretanto, nota-se o esforço e compromisso dessas professoras em promover mudanças em sua prática social, pautando-se também na melhoria do processo educativo de todos os assentados. Destaca-se ainda, a inquietação da professora de EJA em desenvolver um processo de ensino-aprendizagem com os alunos com deficiência, ao pronunciar que.

*(...) quando eu ia às formações eu questionava porque a gente não tem uma preparação para atender os alunos com deficiência. (Professora de EJA- Assentamento B)*

A política do PRONERA (BRASIL, 2004; BRASIL, 2010) não aponta nenhum aspecto sobre as pessoas com deficiência em seus projetos. Contudo, a partir da chegada dos alunos com deficiência na EJA, se começa a pensar na formação de professores a necessidade de se discutir a Educação Especial nesta modalidade de ensino.

Apesar das condições complexas do trabalho docente, nota-se que as professoras apresentavam um compromisso com todos os alunos, com e sem deficiência, ao conduzir o conhecimento científico com consciência da história social de nosso país, assim, poderão assumir um projeto educacional diferenciado, capaz de romper com a segregação e exclusão que permeia a sociedade capitalista.

### **3.3.4. Os conteúdos escolares**

A EJA, de modo geral, se baseia nas ideias de Paulo Freire. “A base desta pedagogia é o existencialismo cristão, sendo que para o existencialista, a existência humana precede a

qualquer essência (...). Assim cada indivíduo é um ser particular, que constrói sua própria essência” e a realidade deriva da consciência sobre o mundo (BEZERRA NETO, 2010, p.154).

A metodologia de Paulo Freire é utilizada pelo movimento da Educação do Campo, pelo MST e pelo PRONERA com base nos temas geradores, entretanto Bezerra Neto (2010) apresenta uma crítica a esse método pautado no existencialismo cristão porque

serve de justificativa para o capitalismo dada a relação entre o que é o mundo e o indivíduo. Para esta corrente, são escolhas feitas pelos indivíduos que permitem à burguesia ligar a ideia de liberdade com liberdade de escolha, ideia tão cara à burguesia para a manutenção de seu sistema. (BEZERRA NETO, 2010, p.154)

Por conseguinte, o projeto de EJA deste programa era baseado na concepção de Paulo Freire.

*A gente trabalhava muito com Paulo Freire. Procurava fazer uma proposta pedagógica voltada para Paulo Freire, trabalhando com temas da própria vivência do aluno, a gente tirava daquilo (vivência) um método de ensino. (Professora da EJA- Assentamento A)*

Neste sentido, preocupa-se com o conceito de realidade compreendido pelo professor, pois esse pode não perceber que a “realidade do sem terra é a realidade de um trabalhador que foi expropriado de suas condições de sobrevivência e que por isso foi obrigado a ocupar terra, participar de acampamentos e depois de assentado, continua integrado ao sistema capitalista e por este explorado”. (BEZERRA NETO, 2010, p.154)

*Na EJA a gente trabalhava o dia a dia deles. Vamos supor, os cálculos eram de acordo com a realidade deles (alunos), com o plantio, como que eles colhiam, como que foi a plantação. (Professora da EJA- Assentamento B)*

Bezerra Neto e Bezerra (2011) apresentam uma preocupação sobre a supervalorização do saber popular nos projetos de Educação do Campo sem que se aprofunde os conhecimentos científicos. Tal característica sobre o cotidiano do homem do campo está presente no PRONERA (2004, p.13),

Compreende que o modo de vida do povo do campo tem especificidades quanto a maneira de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio-ambiente, de organizar a família, a comunidade, o trabalho, a educação e o lazer que lhe permite a criação de uma identidade cultural e social própria.

Percebe-se pela citação acima que há uma forte influência das pedagogias do “aprender a aprender”, explicadas por Duarte (2013), e que negam a importância da transmissão do conhecimento, que defendam um processo educativo espontâneo por parte do aluno (DUARTE, 2013).

A concepção marxista se diferencia do existencialismo. Para o marxismo, a realidade é contraditória, histórica e dialética cujo objetivo é compreender a totalidade e a complexidade (BEZERRA NETO, 2010, p.155).

Para o MST nenhuma corrente pedagógica sozinha consegue refletir sobre sua prática, ter conteúdo que reflita sobre a prática pedagógica do movimento. Deste modo, a Pedagogia do MST mistura teorias pedagógicas, de modo eclético, entre elas o marxismo e o idealismo existencialista e entende a educação enquanto redentora da miséria, situação enfrentada pela maioria da população brasileira (BEZERRA NETO, 2010).

Apesar da divergência teórica entre a pedagogia libertadora e a pedagogia histórico-crítica, ambas tem raiz na pedagogia crítica e apresentam como perspectiva a compreensão da realidade para transformá-la.

Paulo Freire (1996) apresenta a seguinte pergunta, por que não aproveitar a experiência do aluno para avançar nos conteúdos? Para o autor, os saberes dos alunos devem ser respeitados, sobretudo, os de classes populares, pois esses saberes foram construídos na prática comunitária. Ainda, destaca que é preciso ir além de uma alfabetização mecânica, possibilitando a tomada de consciência crítica, por conseguinte a integração com a realidade e sua transformação.

*Eu não trabalhava com cópia, porque eu acho que isso não edifica nada, eu trabalhava muito com leitura (...). Leu, entendeu, vamos escrever o que entendeu. (Professora da EJA- Assentamento A)*

O excerto acima mostra que a professora trabalhava para que os alunos fossem além da leitura e escrita, almejava a interpretação, a compreensão dos conteúdos.

O método de Paulo Freire, composto por três etapas: investigação da temática, temas geradores e problematização, faz-se a seguinte pergunta, será que a EJA está instrumentalizando seus alunos para uma transformação social? Neste sentido, a preocupação é de que não haja um aprofundamento nos conteúdos formais e conseqüentemente, um rompimento com processo de apropriação do conhecimento sistematizado pelos alunos, impossibilitando a instrumentalização, o processo de catarse e o retorno à prática social na



luta efetiva pela libertação das condições de exploração em que vivem esses sujeitos, conforme propõe Saviani (2009).

Sabe-se também que a dominação burguesa defende o esvaziamento de conteúdos na escola, para que esse processo de dominação continue. Saviani (2009, p.50) destaca que “os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa”.

Os conteúdos clássicos são essenciais para emancipação da classe trabalhadora. Saviani (2009, p. 50-51) questiona:

Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constituiu instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores (...).

Deste modo, a pedagogia histórico- crítica luta pelo domínio do conhecimento e do saber. Esse domínio possibilita a libertação dos seres sociais (BATISTA; LIMA, 2012).

A apropriação da riqueza intelectual é parte necessária ao processo de socialização dos bens de produção, para que haja a superação do capitalismo. Nesta mesma direção de pensamento, luta-se por uma escola pública, laica e gratuita que proporcione a socialização do conhecimento científico, filosófico e artístico (DUARTE, 2006).

A pessoa com deficiência na EJA também precisa se apropriar dos conteúdos clássicos propostos por Saviani em seus escritos sobre a Pedagogia Histórico- Crítica. É necessário romper com os conteúdos inadequados para os sujeitos deficientes, geralmente, pautados, em atividades sem fins pedagógicos, fragmentadas, infantilizadas, sem nenhum ou pouco aprofundamento dos conteúdos, ocorrendo apenas à transmissão e/ou trocas de informações, fazendo uso apenas do senso comum. Portanto, é imprescindível uma discussão no meio acadêmico e nas políticas educacionais, no caso, o PRONERA, sobre adaptações curriculares aos alunos com deficiência que se encontram na EJA.

### **3.3.5. Transporte Escolar**

Um dos maiores desafios dos alunos que vivem em áreas rurais é o acesso à escola. Muitos alunos enfrentam grandes distâncias entre sua casa e a escola, sendo que muitas vezes em percursos precários. Entretanto, enquanto direito social, a Constituição Federal de 1988,

assegura que o ensino escolar será ministrado em “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (art. 206 § I).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 93/94 (BRASIL, 1996) destaca que o “atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (art. 4, § VIII).

Segundo o guia do transporte escolar do Ministério Público – FNDE/MEC<sup>62</sup>, há lugares em que os veículos escolares não conseguem chegar devido à ausência de condições para trafegabilidade, deste modo, um número relevante de alunos no Brasil percorre a pé distâncias que variam de 2 a 12 km para chegar à escola, ou ao ponto de embarque e desembarque dos veículos escolares rodoviários ou hidroviários. Ainda de acordo com este guia, muitos estudantes que residem perto da escola gastam muito tempo no transporte escolar, devido a trechos sinuosos e estradas diversas percorridas para recolher outros alunos.

A realidade vivenciada pelos alunos na EJA no assentamento com relação ao transporte escolar foi a seguinte:

*(...) não tinha como trazer eles (os alunos da EJA) na escola, no salão comunitário e eles não vinham por conta. Eles (os alunos da EJA) queriam que o ônibus da prefeitura buscasse, levasse em casa. Então, como ela (a professora da EJA) não tinha condições de buscar, ela pediu para a prefeitura, a prefeitura não auxiliou. (aluno da EJA- Assentamento A)*

*(...) eu acho que é direito dos jovens e dos adultos porque eles pagam impostos. É direito deles o transporte vir aqui pegar eles, porque eles tem uma jornada de trabalho, chegam cansados. (Professora da EJA- Assentamento B)*

O processo de escolarização na EJA no assentamento A foi complicado devido a falta de transporte escolar.

A acessibilidade para as pessoas com deficiência em áreas rurais é outra questão que precisa ser debatida no meio acadêmico, sendo que legalmente, o decreto 7.612 (Brasil, 2011b) que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência- Plano Viver sem Limite assegura no artigo 3º: “garantia de que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado”.

---

<sup>62</sup> As informações do FNDE estão disponíveis pelo site: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-transporte-escolar>>. Acesso em: 17 set. de 2013.

O transporte escolar é fundamental para o acesso a escola, e conseqüentemente a apropriação dos saberes científicos, filosóficos e artísticos. Além disso, salienta-se que em nosso país, os meios de locomoção se diferem de acordo com a região, por exemplo, no norte há transportes escolares hidroviários, realidade muito diferente da região sudeste analisada neste trabalho. A partir disso, questiona-se, as condições dos transportes escolares hidroviários (aquaviários), e as dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência, sobretudo física, neste meio de transporte.

O estudo de Caiado e Gonçalves (2014) indicam que houve no país um aumento no uso do transporte escolar por alunos com NEE na educação básica e que as condições precárias dos transportes escolares interferem no acesso, frequência, permanência e evasão dos alunos que vivem no campo e utilizam o transporte escolar.

Portanto, o transporte escolar em áreas rurais é um sério problema para o acesso escolar, situação que se agrava muito para o aluno que necessita de um transporte escolar adaptado (CAIADO, GONÇALVES, 2014). Ao pensar nas diversas regiões brasileiras, questionam-se, as condições dos transportes escolares e as dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência.

### **3.3.6. As condições físicas**

As aulas de EJA do PRONERA no assentamento A, iniciaram com uma turma multisseriada, em um salão na comunidade, no período noturno, entretanto, devido à distância muitos alunos começaram a evadir.

Um aluno que participou da EJA, no assentamento A, descreve as dificuldades para o desenvolvimento do projeto.

*As aulas começaram no barracão comunitário, o pessoal vinha no começo, depois não mais. Eles queriam que fossem buscar, mas a prefeitura não deu transporte. Então, a professora (Luísa) começou a buscar os alunos com veículo da própria família, tinha que colocar álcool no carro, ficava caro. Aí ela começou dar aula de casa em casa. (Aluno da EJA sem deficiência- Assentamento A)*

A sala de aula improvisada na casa dos alunos foi a solução que a professora encontrou para que sujeitos fossem escolarizados, entretanto, destaca-se as condições enfrentadas.

*As aulas aconteciam embaixo de árvore se estava muito calor, na mesa da cozinha, na mesa da varanda (...). Não tinha lousa, porque não tinha como eu ficar carregando lousa, então (a aula) era muito oral, às vezes, eu levava textos (...). (Professora da EJA-Assentamento A)*

No assentamento B, as aulas de EJA do PRONERA aconteceram em um salão comunitário, com uma turma multisseriada, denominado pela comunidade por “escolinha”. Ao visitar esse salão comunitário no ano de 2013, verifiquei as condições precárias desse espaço, sem recursos básicos, como banheiro e água.

Apesar das dificuldades encontradas pelos trabalhadores assentados para se alfabetizarem, com uma evasão de 14,3% dos alunos no assentamento A e 37% dos alunos no assentamento B durante a vigência do projeto, nota-se, no relatório final da EJA do PRONERA (VIEIRA, 2010) que 24 alunos (85,7%) do assentamento A e 23 alunos (62,2%) do assentamento B concluíram o projeto.

Molina (2003) aponta que a estrutura física dificulta e eleva o desinteresse dos alunos, ainda, destaca experiências em várias regiões brasileiras sobre a EJA do PRONERA, em que ocorreu nos espaços mais distintos, sem condições básicas, e exemplifica que turmas de EJA vivenciaram falta de espaço físico adequado, as aulas aconteciam em galpões com animais, com exposição ao vento, à chuva. Outras salas funcionavam em lugares que não acomodavam todos os alunos, com falta de mobiliário, material didático, sendo que muitas turmas de EJA terminaram o projeto com os alunos sentados no chão.

Após trazer essas situações impróprias que fazem parte do contexto educacional brasileiro, com todas essas precariedades, percebe-se que os esforços dos professores, dos movimentos sociais e das parcerias são inesgotáveis para o desenvolvimento deste projeto de EJA. Além disso, o anseio pelo mundo letrado é tão almejado pelos alunos, que eles ultrapassam os problemas das estruturas físicas.

As condições físicas da EJA se tornam fundamentais quando refletimos sobre as barreiras encontradas pelos alunos jovens e adultos deficientes, sobretudo com deficiência física, com relação ao acesso à educação. Além disso, é preciso que os alunos com deficiência tenham um atendimento educacional especializado, garantido por lei, pensado e discutido coletivamente, rompendo com um modelo de Educação Especial segregado.

Nessa linha de pensamento, Carvalho (2007) aponta as condições precárias do atendimento inclusivo nessa modalidade, como ocorre no ensino fundamental, muitos alunos permanecem vários anos na EJA, com repetências contínuas até que desistem da

escolarização, o que reitera, de forma perversa, que a pessoa com necessidade especial não tem condições de aprendizagem. Assim, a EJA, como uma extensão da Educação Especial, corre o risco de ser mais um espaço segregativo, pois, a

despeito do acesso à EJA, os alunos participam de forma que reproduz a posição que até recentemente lhes foi imposta nas classes especiais, nas classes comuns, nas escolas especiais: a posição de quem não aprende. Mas da perspectiva que falamos, acreditamos que esses alunos aprendem apesar de. Aprendem, entre outras coisas, a conviver com uma identidade social negativa, a conviver com a deficiência mental como condição que desautoriza, aprendem o que é ou não próprio e possível para eles quanto à escolarização, aprendem que precisam da escola. Aprendizados que concorrem para a construção de uma autoimagem de incapacidade e inferioridade. (CARVALHO, 2006, p.169)

Se por um lado, a EJA, como uma extensão da Educação Especial, pode ser mais um espaço de segregação que mantém atividades sem fins pedagógicos, favorecendo a não escolarização, a repetência e a evasão, por outro lado, a presença da população com deficiência pode ser positiva, porque “envolve a construção social do reconhecimento dessa população como jovem e adulta. A possibilidade de acesso à EJA implica a atribuição do estatuto de jovem e adulto a essas pessoas, a consideração dessa etapa de vida e das necessidades que a constituem” (CARVALHO, 2006, p.168).

Mas esta última possibilidade indicada por Carvalho (2006), parece residir na iniciativa localizada de educadores na medida em que não existem políticas governamentais eficazes (União, Estados e Municípios) para a inclusão educacional de alunos com deficiência na EJA, haja vista a ausência de diretrizes claras e propostas pedagógicas consistentes e adequadas às necessidades desses discentes. Neste sentido, os discursos se manifestam na ordem inversa, buscam uma “inclusão social nas estratégias possíveis de segregação” (BRUNO, 2006, P. 74).

Nas áreas rurais, as pessoas com deficiência ainda são invisíveis (MARCOCCIA, 2010). Há silêncio sobre elas nos documentos dos movimentos sociais que lutam pela reforma agrária no país, há silêncio sobre elas na produção do conhecimento na área da Educação Especial (CAIADO; MELLETTI, 2011).

Por fim, materializa-se que os alunos com deficiência estão chegando a EJA nos assentamentos, dentre outras áreas rurais, apesar de uma política de Educação do Campo, o PRONERA, não mencionar esses sujeitos. Cabe aqui, o desafio de pensar e discutir uma proposta coletiva, junto com os movimentos sociais, sobre a Educação Especial no contexto do campo.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou analisar a situação educacional da pessoa jovem e adulta com deficiência no campo. Para tanto, verificou-se e foram analisadas as interfaces, Educação Especial, EJA e Educação do Campo, na legislação, na produção acadêmica e nos indicadores sociais; Apresentou-se e analisou-se a história da Educação Especial, EJA e Educação do Campo para compreender o processo de escolarização dos sujeitos deficientes, analfabetos e que vivem em áreas rurais; Descreveu-se e analisou-se a história e estrutura do PRONERA, com destaque no projeto de EJA; Apresentou-se e analisou-se a organização escolar de um projeto de EJA do PRONERA desenvolvido em dois assentamentos paulistas, sob o enfoque da Educação Especial.

Cabe nestas considerações finais apresentar as reflexões desencadeadas pelas análises realizadas.

Os indicadores sociais, censo demográfico e escolar, mostram que há pessoas com deficiência no campo. O censo demográfico de 2010 revelou que 44,9% da população brasileira com 15 anos ou mais de idade, com e sem deficiência, foram autodeclaradas analfabetas ou com ensino fundamental incompleto. Esse dado alarmante mostra que muitas pessoas ainda estão excluídas da escola, sem apropriação dos conteúdos escolares básicos. Ao tratar das pessoas com deficiência, acima dos 10 anos de idade, que vivem no campo e cidade, os índices de analfabetismo apresentaram destaques, sobretudo, na deficiência física e mental. Verificou-se que, em média, 13,5% das pessoas com deficiência visual acima dos 10 anos de idade foram autodeclaradas analfabetas. 21,2%, em média, das pessoas com deficiência auditiva nessa faixa etária foram autodeclaradas analfabetas, 30,2% das pessoas com deficiência física foram autodeclaradas analfabetas e 47% das pessoas com deficiência mental foram autodeclaradas analfabetas. O que indica a falta de acesso desta população à escola em idade escolar, ou ainda, uma trajetória escolar incompleta, marcada por carências educacionais vivenciadas por esses sujeitos. Caberia aqui outro estudo baseando-se nas condições sociais vivenciadas por essas pessoas autodeclaradas com deficiência, para verificar se a deficiência não está intimamente associada à pobreza, distribuição de renda, dentre outros fatores sociais tão desiguais em nosso país.

Os dados do censo escolar mostraram que há uma ampliação das matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na educação básica no campo. Com relação à modalidade EJA, percebe-se um aumento dessas matrículas em escolas no campo. Portanto,

há urgência de pesquisas que tratem da escolarização das pessoas com deficiência nas diversas áreas rurais: assentamentos, comunidades de ribeirinhos, extrativistas, pescadores, quilombos, indígenas, dentre outros povos, que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

Ao especificar a análise na organização da EJA em assentamentos paulistas por meio do censo escolar, pode-se concluir que as condições das escolas são precárias, com carências de infraestrutura, que os docentes não conseguem continuar um processo de formação acadêmica devido às condições do trabalho docente. Com relação às turmas de EJA, nota-se uma concentração nas séries iniciais, que confirma a história desigual, que arquitetou o analfabetismo nas áreas rurais. Ao tratar das matrículas, fica nítida uma ampliação no período, sobretudo, das pessoas com necessidades educacionais especiais, com destaque para a deficiência mental.

Com relação à interface (EJA, Educação Especial e Educação do Campo) na legislação, pode-se afirmar que a referência ao direito à educação de jovens e adultos deficientes que vivem no campo é recente nas políticas públicas, porém, vem amparando o acesso a esses alunos na escola. É preciso salientar que as conquistas educacionais na legislação são decorrentes de muitas lutas, relacionadas a um contexto histórico marcado pela desigualdade social.

Na produção acadêmica, constatou-se uma ausência de estudos tanto na CAPES quanto na Redalyc que entrelacem os três temas (EJA, Educação Especial, Educação do Campo), assim, os dados apontam que no meio acadêmico a escolarização de jovens e adultos deficientes que vivem no campo não é apresentada, nem discutida. Para que essa situação se altere, é necessário que pesquisas acadêmicas rompam com esse silêncio, problematizem as dificuldades educacionais encontradas pelos jovens e adultos deficientes que vivem no campo e coletivamente discutam e busquem condições de acesso, permanência e ensino para que esses alunos tenham o direito à escola, enquanto espaço de conhecimento formal, e ao atendimento educacional especializado.

Ao analisar o processo de escolarização dos sujeitos deficientes baseando-me na história das temáticas (EJA, Educação Especial e Educação do Campo), posso afirmar que foram marcadas pelo abandono do poder público.

A EJA foi constituída por meio de muitas reivindicações para diminuir os índices elevados de analfabetismo em nosso país. Entretanto, essa modalidade oferecida para jovens e adultos foi implantada enquanto políticas de governo, geralmente, programas pontuais, que fragmenta e descontextualiza a totalidade educacional.

No que se refere à história da Educação Especial, pode-se afirmar que se desenvolveu em um processo filantrópico, sendo que a educação escolar para as pessoas com deficiência não era reconhecida enquanto direito. Além disso, o atendimento filantrópico não era universal.

A Educação Especial baseou-se fortemente nos atendimentos clínicos, pois a preocupação era em consertar os defeitos dos deficientes. Deste modo, não havia uma proposta de educação pensada para o deficiente, nas especificidades do sujeito, mas o predomínio de métodos e práticas pedagógicas infantilizadas, mesmo para os sujeitos em idade adulta. Além disso, percebe-se uma Educação Especial urbana, havendo um silenciamento acadêmico, já que não se conhece a Educação Especial nas áreas rurais.

Com a relação à Educação do Campo, nota-se que é uma discussão recente no meio acadêmico e na legislação, apesar desta população, historicamente, lutar pela terra e vivenciar situações de violência e miséria.

A Educação do Campo é decorrente das lutas dos movimentos sociais, sobretudo, o MST, que reivindicavam diante dos altos índices de analfabetismo e baixa escolaridade presentes no campo. Durante o processo de construção da Educação do Campo, foi criado o PRONERA, atrelado a uma estratégia política, para desviar o olhar da sociedade que assistia verdadeiros massacres ligados à luta pela terra em nosso país.

O PRONERA é relevante para as populações do campo, sendo inegável a sua dimensão em todo território brasileiro. Contudo, apesar de se constituir com base no histórico de exclusão da educação em áreas rurais, pretendendo corrigir esse processo, comete outro equívoco, de silenciar sobre as questões educacionais que envolvem os alunos com necessidades educacionais especiais na EJA, e nas outras modalidades do projeto.

É preciso destacar, que o PRONERA não apresenta em seus objetivos a pessoa com necessidade educacional especial, deste modo, não podemos cobrar a concretização desse tema. Contudo, toda a história de exclusão da pessoa com deficiência traz a tona o direito dessas pessoas terem uma escolarização no PRONERA. Além disso, destaca-se a importância do programa reconhecer a demanda de alunos com necessidades educacionais especiais, por conseguinte, oferecer uma formação de professores que apresente e discuta temas da Educação Especial.

Com relação ao projeto de EJA do PRONERA desenvolvido em dois assentamentos paulistas pode-se afirmar que a organização ocorreu nas possibilidades e dificuldades encontradas naquele momento, como por exemplo, de estrutura nos lugares onde aconteciam as aulas, condições do trabalho docente, transporte escolar, evasão dos alunos e recursos



financeiros. Entretanto, é preciso frisar que coordenadores, educadores, a OMAQUESP, enfrentaram esses percalços com comprometimento, conscientes da luta por um direito negado a jovens e adultos trabalhadores.

As educadoras e coordenadora do projeto de EJA do PRONERA, realizado nos assentamentos paulistas, compromissadas com a formação de todos os alunos da EJA, manifestaram sobre a necessidade de pensar sobre as práticas pedagógicas para os alunos com necessidades educacionais especiais na EJA, sendo indispensável à discussão dessa temática na formação dos professores do PRONERA.

A intenção desse estudo não foi separar a Educação Especial do campo versus cidade, visto que a condição da deficiência está presente nesses dois espaços, não sendo possível afirmar que na cidade ocorre o direito à educação e as condições de trabalho docente são favoráveis. Ao trazer áreas de assentamentos ansiei mostrar que há pessoas com deficiência nesses lugares e que precisamos pesquisar sobre as condições educacionais que esses sujeitos se encontram. Assim, destaco que campo e cidade compõem um único projeto político de sociedade e educação caracterizado pela desigualdade social e escolar.

Deste modo, no campo e na cidade, pessoas com e sem deficiência, trabalhadores e filhos de trabalhadores sofrem diante da desresponsabilização do Estado em todas as esferas sociais em que faltam condições básicas de moradia, saúde, segurança, transporte, emprego, lazer e educação. A conjuntura desses serviços públicos se intensifica ao pensar nas pessoas com deficiência, sendo que a precariedade das condições de vida se agrava, seja na cidade ou no campo.

É preciso contextualizar que no campo e na cidade, as situações enfrentadas no cotidiano de muitas escolas públicas são de precariedade na estrutura física, sem condições básicas, como, inexistência de água, energia, sanitários, rede de esgoto. Destaca-se que muitas “escolas” encontram-se embaixo de árvores, em espaços na casa de professores e alunos, em galpões dividindo o ambiente com animais. Essa ainda é realidade educacional em muitas regiões de nosso país!

Além disso, as condições de trabalho dos professores, do campo e da cidade, são complicadas porque falta formação inicial e continuada de qualidade, carga horária reduzida, salário digno e carreira docente. A entrada de alunos jovens e adultos deficientes se tornam intrincadas no cotidiano dos professores, sendo que muitos não tiveram uma discussão aprofundada da Educação Especial, em sua formação. Entretanto, jovens e adultos deficientes, já apresentam uma trajetória de vida à margem da escola. Atualmente, estão buscando o

direito de se escolarizarem amparados na legislação e precisam de um atendimento educacional especializado que proporcione o processo de ensino-aprendizagem.

Como proposto na introdução deste trabalho, é necessário refletir sobre qual educação especial escolar queremos nas escolas do campo? Primeiramente, é preciso ir além do debate sobre acesso e permanência dos alunos nas escolas, campo e cidade, e discutir sobre o projeto histórico que os educadores, coletivamente, seguirão. O movimento social, de luta pela terra, terá um papel importante, com uma significativa contribuição para a elaboração deste projeto político, ainda que esse tema seja pontual em uma pauta sobrecarregada de assuntos ligados a luta pela terra.

Esse estudo foi desafiador ao tentar entrelaçar essas três temáticas (EJA, Educação Especial, Educação do Campo) diante desta trajetória histórica marcada pela desigualdade social, sem o direito da educação escolar, que foi negada a esses sujeitos por um conjunto de fatores ligados ao sistema capitalista. Entretanto, enquanto cidadã e pesquisadora me impulsava apresentar e analisar a realidade educacional que se encontravam os sujeitos jovens e adultos deficientes, sendo que muitos nunca foram à escola, atrelada ao fato de viver no campo, lugares, geralmente, de difícil acesso.

Pode-se afirmar que a Educação Especial em áreas de assentamentos ainda se encontra em construção. Os avanços conquistados são marcados pelo número de matrículas de alunos com deficiências na educação básica, conforme foi apresentado neste estudo. Contudo, ainda existem muitas questões que precisam ser discutidas sobre as escolas do campo: as condições de trabalho dos docentes, formação inicial e continuada dos docentes, construção de um projeto político pedagógico coletivo, transporte, alimentação escolar, infraestrutura, acessibilidade, dentre outras questões que envolvem o cotidiano da escola pública.

Por fim, o esforço em contribuir na construção de uma Educação Especial nas escolas do campo foi uma tentativa inicial e tênue, diante do longo caminho a ser percorrido, sem demora, pois os alunos com deficiência estão chegando às escolas e precisam que seus direitos sejam atendidos, suas condições adaptadas, para que possam se apropriar do conhecimento científico, filosófico e artístico, essenciais para formação do homem integral. Só assim, poderão lutar contra esse sistema desigual que nos assola.

## 5. REFERÊNCIAS

- ALVARINO, J. V. **O processo de alfabetização de jovens e adultos nos assentamentos da reforma agrária na região extremo-norte/ES: 1999-2000.** 2003. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2003.
- ANACHE, A. A. **Diagnóstico ou Inquisição:** Estudo sobre o uso do diagnóstico Psicológico na Escola. 1997. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- ANDRADE, M. R.; DI PIERRO, M. C. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em perspectiva:** Dados básicos para uma avaliação. São Paulo: Ação Educativa, p.83, 2004.
- ANJOS, M. P. **Experiência de formação de professores no PRONERA Sudeste do Pará.** 2009. 200f. Dissertação (Mestrado em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.
- ARAÚJO, A. P. **Experiências de exclusão/inclusão de jovens e adultos com deficiência na escola:** Ouvindo verdades. 2012. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.
- ARROYO, M. G. **A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão.** In: Construção Coletiva: Contribuições a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.
- BARBOSA FILHO, C. J. **Entre o campo e a cidade:** A oferta de educação profissional do campo no espaço/lugar de contato. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.
- BARROCO, S. M. S. . **Pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural e educação especial: em defesa do desenvolvimento da pessoa com e sem deficiência.** In: Marsiglia, Ana Carolina Galvão (org.). (Org.). Pedagogia histórico-crítica: 30 anos. Pedagogia histórico-crítica: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011, v., p. 169-196.
- BARROS, O. F. ; CORRÊA, S. R. M. ; HAGE, S. M. ; TENÓRIO, E. M. . **Retrato de Realidade das Escolas do Campo:** multisserie, precarização, diversidade e perspectivas. In: Salomão Mufarrej Hage; Maria Izabel Antunes-Rocha. (Org.). Escola de Direito: reiventando a Escola Multisseriada. 1ed.Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 2, p. 15-423.
- BASSO, J. D. **As escolas no campo e as salas multisseriadas no estado de São Paulo:** um estudo sobre as condições da educação escolar. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- BATISTA, E. L.; LIMA, M. R. **A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora: da consciência filosófica à prática revolucionária.** In: Pedagogia Histórico-Crítica: Desafios e perspectivas para uma educação transformadora. MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, E. L. (orgs.) Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

BENTES, J. A. O. **Formas do trabalho docente em duas escolas especiais de surdos: estudos históricos e de representações sociais.** 2010. 178f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de Carlos. 2010.

BERGAMASCO, S. M. P. P. A realidade dos assentamentos rurais por detrás dos números. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 11, n. 31, p. 37-49, 1997.

BERGAMASCO, S. M. P. P., NORDER, L. A.C. **O que são assentamentos rurais?** São Paulo: Brasiliense, 1996.

BEZERRA, M. C. S.; BEZERRA NETO, L.; LIMA, E. N. **Programa Escola Ativa: De que educação para o trabalhador do campo estamos falando?** In: BEZERRA NETO, L., BEZERRA, M. C. S. (Orgs). Educação para o campo em discussão: Subsídios para o Programa Escola Ativa. São José: Premier, 2011, p.19-42

BEZERRA NETO, L., BEZERRA, M. C. S. **Educação do Campo: Referenciais Teóricos em Discussão.** In: BEZERRA NETO, L., BEZERRA, M. C. S. (Orgs). Educação para o campo em discussão: Subsídios para o Programa Escola Ativa. São José: Premier, 2011, p.101-120.

BEZERRA NETO, L. Educação do campo ou educação no campo? **Revista HISTEDBR Online**, v. 1, p. 150-168, 2010.

BEZERRA NETO, L. **Sem-terra aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais.** 1. ed. Campinas: autores associados, 1999. v. 1. 118p .

BINS, K. L. G. **Aspectos psico-sócio-culturais envolvidos na alfabetização de jovens e adultos deficientes mentais.** 2007. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Pontifícia Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BOURDIEU, P. **Compreender.** In: Bourdieu. (org.) a Miséria do mundo. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997.

BRASIL. Lei 4.504. **Estatuto da terra.** Brasília, 1964.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 22 jul.2014.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional n. 59**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 4 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei n.8629**, de 25 de fevereiro de 1993. Dispõe sobre a regulamentação dos

dispositivos constitucionais relativos à reforma agrária, previstos no Capítulo III, Título VII, da Constituição Federal. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18629.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18629.htm)>. Acesso em: 21 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/ Coordenadoria de Educação Básica. **Parecer n. 11/2000**, de 10 de maio de 2000. Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. **Medida Provisória nº 2.109-50**, de 27 de março de 2001. Acresce e altera dispositivos do Decreto-Lei nº 3.365, de 21 de junho de 1941, das Leis nºs 4.504, de 30 de novembro de 1964, 8.177, de 1º de março de 1991, e 8.629, de 25 de fevereiro de 1993, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/mpv/Antigas\\_2001/2109-50.HTM](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/Antigas_2001/2109-50.HTM)>. Acesso em: 21 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12992](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992)>. Acesso em: 01 jul. 2013.

\_\_\_\_\_. MDA/INCRA. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA**. Manual de Operações. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. MEC. SEESP. **Educação inclusiva: direito à diversidade**. Documento orientador. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2007). **Censo Escolar da Educação Básica – 2007**. 2007. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: 07 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2008). **Censo Escolar da Educação Básica – 2008**. 2008. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: 07 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008a. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 12 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008b**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 12 abr.2012.

\_\_\_\_\_. **Tribunal de Contas da União**. Acórdão n. 2653/2008. Ata n. 29, de 20/08/2008. Publicado no Diário Oficial da União em 22/08/2008c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2009). **Censo Escolar da Educação Básica – 2009**. 2009. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: 08 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2010). **Censo Escolar da Educação Básica – 2010**. 2010. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: 08 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.352, de 4 novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA**. 2010a. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 07 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. **Tribunal de Contas da União**. Acórdão n.º 3.269/2010, de 01/12/2010b.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.611, de 17 novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. 2011. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 07 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.612 de 17 de novembro de 2011. **Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite**. 2011b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm)>. Acesso em: 19 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação, e outras providências**. 2014. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 13 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Portaria/INCRA/nº 238, de 31 de maio de 2011. Publicado no Diário Oficial nº 105, de 2/6/2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php>> Data de acesso: 11 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2011). **Censo Escolar da Educação Básica – 2011**. 2011. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>> Acesso em: 09 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2012). **Censo Escolar da Educação Básica – 2012**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>> Acesso em: 10 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Caderno de instruções – 2012**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-questionarios>>. Acesso em: 12 ago. 2013.

BRITO, V. M. **Ampliação da Educação Básica: a obrigatoriedade da educação para crianças e adolescentes de 4 a 17 anos.** In: VII Seminário da ANPAE Centro-Oeste e IX Seminário da ANPAE, 2012, Goiânia-GO. Políticas e gestão da educação no Centro-Oeste do Brasil: Pesquisas e Práticas, 2012.

BRUNO, A. G. G. **Interdições e contradições na política de inclusão de jovens e adultos com deficiência no Estado de Mato Grosso do Sul.** 2006. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós Graduação Em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/ segregação do aluno diferente.** São Paulo: EDUC, 1993.

CAIADO, K. R. M. **Aluno Deficiente Visual na Escola: lembranças e depoimentos.** Campinas: SP: Autores Associados, PUC, 2003.

CAIADO, K. R. M. Mesa de abertura – Pesquisa e Educação Especial: O espaço da teoria na produção coletiva com a Katia Regina Moreno Caiado; Denise Meyrelles de Jesus; Claudio Roberto Baptista no I Colóquio de Educação Especial e Pesquisa: história, política, formação e práticas pedagógicas, realizada no dia 10/09/2013.

CAIADO, K. R. M.; GONÇALVES, T. G. G. L. Educação especial em escolas do campo: Análise de um município do estado de São Paulo. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 13, p. 179-193, 2013.

CAIADO, K. R. M.; GONÇALVES, T. G. G. L. O transporte escolar público para os alunos do campo com necessidades educacionais especiais. **Teoria e Prática da Educação**, v. 17, p. 119-130, 2014.

CAIADO, K. R. M.; GONÇALVES, T. G. G. L.; PADILHA, A. C. Os professores de educação especial na educação do campo: análise do trabalho docente em escolas municipais. In: **II Encontro Luso-Brasileiro sobre o Trabalho Docente e Formação**, p.1-17, Porto: Portugal, 2013.

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade - uma análise a partir da visão de gestores de um município pólo. **Educação e Pesquisa (USP. Impresso)**, v. 35, p. 303-315, 2009.

CAIADO, K. R. M.; MELETTI, S. M. F.; Educação Especial na Educação do Campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.17, ed. Esp., 2011.

CALDART, R. S. **A educação do campo.** In: CALDART, R. S. PEREIRA, I. B. ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, G.(Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** 1ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012, v. 1, p.259- 267.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, p.60-81, jan./jun., 2003.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho**,

**Educação, Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CALLOU, A. B. F.; PIRES, M. L. L. S.; LEITÃO, M. R.; TAUK SANTOS, M. S. O Estado da Arte do Ensino da Extensão Rural no Brasil. **Extensão Rural (Santa Maria)**, v. 16, p. 84-114, 2008.

CAMPOS, M. M. Educação e políticas de combate à pobreza. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 24, Set/out/nov/dez 2003.

CANUTO, A. **Comissão Pastoral da Terra**. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. 1ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012, v. 1, p. 496-500.

CAPES. **Banco de Teses**. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 24 de maio de 2012.

CARVALHO, L. F. O.; ARAÚJO, M. N. R. **A experiência da UNEB Campus X em EJA no âmbito do PRONERA (1999-2010)**. In: Territórios Educativos na Educação do Campo: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais. ANTUNES-ROCHA, M.I.; MARTINS, M de F. A., MARTINS, A. A (orgs.), Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

CARVALHO, M. F. Educação de jovens e adultos com deficiência mental: inclusão escolar e constituição dos sujeitos. **Horizontes**, v.24, n.2, p.161-171, jul./dez. 2006. Disponível em: <[http://www.saofrancisco.edu.br/edusf/publicacoes/RevistaHorizontes/Volume\\_08/uploadAddress/Art6%5B6569%5D.pdf](http://www.saofrancisco.edu.br/edusf/publicacoes/RevistaHorizontes/Volume_08/uploadAddress/Art6%5B6569%5D.pdf)>. Acesso em: 13 jun. 2013.

CARVALHO, M. F. **Reflexões sobre a inclusão de Jovens e adultos com deficiência mental na EJA**. In: XVI COLE, 2007, Campinas. ANAIS 16º COLE. Campinas: ALB, 2007.

CARVALHO, M. P. **O financiamento da EJA no Brasil: repercussões iniciais do FUNDEB**. In: IV Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação, 2014, Porto/Portugal. IV Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação, 2014.

CARVALHO, R. V. **A Juvenilização da EJA: Quais Práticas Pedagógicas?** In: 32ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2009.

CARVALHO S. M. G. **Educação na reforma agrária: PRONERA, uma política pública?** 2006. 211f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

CASAGRANDE, N. A questão agrária e a formação do educador do campo no século XXI: as contribuições da Pedagogia da Terra. **Revista Diálogo Educacional**. v.8, n.25, set./ dez. p. 765-785, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná, 2008.

CASTANHA, A. P. O uso da legislação educacional como fonte: Orientações a partir do marxismo. **Revista HISTEDBR On-line**, v. Especial, p. 309-331, 2011.



CHILANTE, E. F. N.; NOMA, A. K. Políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Breve Histórico. In: V Jornada do HISTEDBR - **Instituições Escolares Brasileiras: História, Historiografia e Práticas**. Sorocaba, 2005. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada5/trabalhos/gt2\\_e\\_fundamental/4/204.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada5/trabalhos/gt2_e_fundamental/4/204.pdf)> Acesso em: 15 jun. 2013.

COSTA, A. C. M. **Os impactos do PRONERA no Assentamento Fazenda Reunidas: as relações entre universidade, movimentos sociais e governo federal**. 2004. 229f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2004.

CREPPE, C. H. **Ensino de química orgânica para deficientes visuais empregando modelo molecular**. 2009. 119f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências na Educação Básica)- Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, Duque de Caxias, Rio de Janeiro, 2009.

CUNHA, M. H. **Um “sítio” no mar: estudo da educação escolar na vila de Ilha Rasa/PR**. 2010. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2010.

CURY, C. R. J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v. 35, p. 11-32, 2005.

D’AGOSTINI, A, TAFFAREL, C. Z. SANTOS JÚNIOR, C. L. **Escola Ativa**. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G.(Org.). Dicionário da Educação do Campo. 1ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012, v. 1, p. 315-326.

DI PIERRO, M. C. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e Pesquisa** (USP), São Paulo, p. 321-338, 2001.

DI PIERRO, M.C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.26, n.92, p.1115-1139, Especial – Out. 2005.

DI PIERRO, M. C.; ANDRADE, M. R. Escolarização em assentamentos rurais no Estado de São Paulo: uma análise da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 246-257, 2009.

DUARTE, N. Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: A questão do desenvolvimento psíquico. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 19-29, jan./abr. 2013.

DUARTE, N. **Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea**. In: Marsiglia, A. C. G.. (Org.). Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos. 1ed. Campinas: Autores Associados, 2011, v. 1, p. 7-22.

DUARTE, N. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação. **Perspectiva** (Florianópolis), v. 24, p. 89-110, 2006.

FÉLIX LAZARINI, B. A. M. **Políticas para a Educação de Jovens e Adultos pós – 1990: Territórios do saber em movimentos sociais do campo.** 2011. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2011.

FERNANDES, B. M. **Acampamento.** In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G.(Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** 1ed.Rio de Janeiro: São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012a, v. 1, p. 21-25.

FERNANDES, B. M. **MST.** In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G.(Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** 1ed.Rio de Janeiro: São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012b, v. 1, p. 496-500.

FERNANDES, B. M. Brasil: 500 anos de luta pela terra. **Cultura Vozes, VOZES,** v. 93, n.2, p.01- 12, 1999.

FERNANDES, B. M.; RAMALHO, C. B. Luta pela terra e desenvolvimento rural no Pontal do Paranapanema - SP. **Estudos Avançados,** São Paulo, v. 43, p. 239-254, 2001.

FERRARO, A. R. Analfabetismo no Brasil: desconceitos e políticas de Exclusão. **Perspectiva,** Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 111-126, jan./jun. 2004.

FERRARO, A. R. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse?. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 34, p. 273-289, 2008.

FERRARO, A. R. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. **Pro-Posições,** Campinas, 23(1, 67), jan./abr., p.129-146, 2012a.

FERRARO, A. R. Alfabetização Rural no Brasil na Perspectiva das Relações Campo - Cidade e de Gênero. **Educação e Realidade,** Porto Alegre, v.37, n.3, p.943-967, set./dez. 2012b.

FERREIRA, J. R. **Políticas Educacionais e Educação Especial.** In: XXIII Reunião Anual da ANPEd, 2000, Caxambu MG. XXIII Reunião Anual da ANPEd (CD ROM), 2000. v. 1. p. 1-15.

FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença:** a educação do portador de deficiência. 3 ed. Piracicaba: UNIMEP, 1995.

FERREIRA, M. C.; FERREIRA, J. R. **Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas.** In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p.21-48.

FONEC. **Notas para análise da educação do campo atual.** Documento Final do Seminário Nacional da Educação do Campo, realizada em Brasília nos dias 15 a 17 de agosto de 2012, coordenado pelo Fórum Nacional de Educação do Campo.

FONSECA, M. V. A. T. **Versões e inserções:** a educação de jovens e adultos com deficiência

mental. 2003. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul– UFMS, Campo Grande, 2003.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, J. F. de S. **Textualização e ação pedagógica: um estudo com aluno deficiente mental**. 2008. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá-UEM, Maringá, 2008.

FREITAS, R. A. **A educação ambiental com filhos de pescadores: uma experiência na Casa Familiar do Mar "Wilson Pedro Kleinubing", Laguna, SC**. 2003. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande, Pelotas, 2008.

GARCIA, J. C. **Legitimidade da luta pela terra**. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. v. 1. p. 460-467.

GARCIA, R. M. C. **Discursos políticos sobre inclusão: questões para as políticas públicas de educação especial no Brasil**. In: 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, ANPED, Caxambu, 2004.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 educação especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 17, p. 105-124, 2011.

GERMANO, J. W. As 40 horas de Angicos (Resenha). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 18, n.59, p. 391-395, 1997.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R. Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil. In: **Educação Inclusiva no Brasil - Diagnóstico Atual e Desafios para o Futuro**, Rio de Janeiro, v.1, p.1-63, 2003/2004. Disponível em: <[http://www.acessibilidade.net/at/kit2004/Programas%20CD/ATs/cnotinfor/Relatorio\\_Inclusiva/pdf/Educacao\\_inclusiva\\_Br\\_pt.pdf](http://www.acessibilidade.net/at/kit2004/Programas%20CD/ATs/cnotinfor/Relatorio_Inclusiva/pdf/Educacao_inclusiva_Br_pt.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2014.

GÓES, M C. R. **Desafio da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa**. In: GÓES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Frizman. Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p.69-92.

GÓES, R. S. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual: as estatísticas educacionais como expressão das políticas de educação especial no Brasil**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

GOMES, C. A.; CARNIELLI, B. L. Expansão do ensino médio: temores sobre a educação de jovens e adultos. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 119, p. 47-69, 2003.

GONÇALVES, T.G.G.L. **Escolarização de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos**: Uma análise dos indicadores educacionais brasileiros (2007-2010). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

GONÇALVES, T.G.G.L. ; BUENO, J.G.S. ; MELETTI, S. M. F. . Matrículas de alunos com deficiência na EJA: Uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 29, p. 407-427, 2013.

GONÇALVES, T.G.G.L. MELETTI, S.M.F. Escolarização de alunos com deficiência da educação de jovens e adultos: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros (2007-2010). In: **VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial**, 2011, Nova Almeida-ES (CD- ROM).

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. 4ª.ed. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 1981.

HADDAD, S. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 35, p. 197-211, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a02v1235.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2013.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.14, p.108-130, 2000.

HAGE, S. A. M. **A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo**. In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONDE, S.; PEIXER, Z. (Orgs.). Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. 1ed.Florianópolis: Editora Insular Ltda, 2011, v. 01, p. 123-144.

HAYASHI, M. C. P. I. et al. **Protocolo para coleta de dados bibliométricos em bases de dados**. 2011. (Mimeo)

IBGE. SIDRA. **Sistema IBGE de Recuperação Automática**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.sidra.ibge.gov.br>. Acesso em: 10 nov. 2012.

INCRA. **Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária**, 2014. Disponível em: <http://www.incra.gov.br> >. Acesso em: 22 ago. 2014.

JAFETT, J. A. M. **EJA- Processo de escolarização e suas sucessivas interrupções no assentamento Formiga Colômbia S/P**: Potencialidade e desafios. 2011. p.53. Trabalho de Conclusão de Curso- Departamento de Educação, UFSCar, São Carlos, 2011.

JANNUZZI. P. M. Considerações sobre o uso, mau uso e abuso dos indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas municipais. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, p. 51-72, jan./fev. 2002.

JANNUZZI, P. M. Indicadores para Diagnóstico, Monitoramento e Avaliação de Programas Sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público**. Brasília, v. 56, n. 2, p. 137-159, 2005.

JANNUZZI, G. M. Oficina abrigada e a “integração do deficiente mental”. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 51-63. 1992.

JANNUZZI, G.; JANNUZZI, N. **Incidência de deficientes no Brasil segundo censo demográfico de 1991: resultados empíricos e implicações para políticas**. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 11, 1998. **Anais**. 1998. p. 2889-2908.

JOFRE, A. **A importância da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): O exemplo da comuna irmã Alberta São Paulo**. 2011. Dissertação (Mestrado em Geografia) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP. Programa de Pós Graduação em Geografia, São Paulo, 2011.

KASSAR, M. C. M. Integração/inclusão: desafios e contradições. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. 1 ed. Porto Alegre: Mediação, v. 1, p. 119-126, 2006.

KOLLING, E. J., CERIOLI, P. R., CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do campo: Identidade e Políticas Públicas**. Articulação Nacional por uma Educação do Campo, Brasília, v. 4, 2002.

KOLLING, E. J.; NÉRY, I. J.; MOLINA, M. C. **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999. vol. I. 95p.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade [online]**. Campinas, vol.20, n.68, p. 163-183, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a09v2068.pdf>> Acesso em: 06 nov. 2013.

KUENZER, A. Z. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 1, p. 15-39, 2000.

KUENZER, A. Z. O ensino médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação [online]**, n.04, p. 77-95, 1997.

LAPLANE, A. L. F. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. **Educação & Sociedade (Impresso)**, v. 27, p. 689-715, 2006.

LAUANDE, E. A. R. **A Educação de jovens e adultos e os agricultores familiares estudantes de Mocajuba/PA**. 2006. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Agriculturas Amazônicas, Centro Agropecuário, Universidade Federal do Pará, Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária, Belém, 2006.

LEITE, S. P. **Assentamento Rural**. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 1ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, v. 1, p. 110-114, 2012.

LENZI, L. H. C. **"Eu não desisti!": os sentidos da escolarização retratados por estudantes adultos do campo**. 2010. 293f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

LIDUENHA, T. G. G.; MELETTI, S. M. F. **Percurso escolar de alunos de Educação de Jovens e Adultos egressos de classe especial**. In: Encontro Anual de Iniciação Científica - EAIC, 2009, Londrina. XVIII Encontro Anual de Iniciação Científica, 2009.

LOWY, M. **Método político e teoria política**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MACHADO, M. M. Quando a obrigatoriedade afirma e nega o direito a educação. **Retratos da Escola**, v. 4, p. 245-258, 2010.

MAFFEZOLLI, R. R. **Olha eu já cresci**: a infantilização de jovens e adultos com deficiência mental. 2004. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Metodista de Piracicaba, Programa de Pós-Graduação em Educação, Piracicaba, 2004.

MAFFEZOLI, R. R.; GÓES, M. C. R. **Jovens e adultos com deficiência mental**: seus dizeres sobre o cenário cotidiano de suas relações pessoais e atividades. In: 27ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, v. 1. p. 1-15, 2004.

MANACORDA, M. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira; revisão técnica de Paulo Nosella; Prefácio Dermeval Saviani. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

MANTOVANI, J. V. O aluno com deficiência das comunidades remanescentes de quilombos do estado de São Paulo: Um estudo dos indicadores educacionais. In: **I Seminário sobre Educação do Campo**, p. 1-21, São Carlos, 2011.

MARCOCCIA, P. C. de P. **Interface da educação especial com a educação do campo**: a (in)visibilidade dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas do campo. 33ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, MG, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reuniões>>. Acesso em 20 de maio de 2011.

MARTINS, L. M. **As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas em pesquisa**. In: 29º Reunião Anual da ANPED, 2006. Educação, Cultura e Conhecimento: desafios e compromissos, 2006. v. 1.

MARTINS, T. B. **Processos de exclusão social**: A contribuição do conteúdo e ensino de História e a visão dos jovens e adultos. 28ª Reunião Anual da ANPED GT: Educação de Pessoas Jovens e Adultas, n.18, Caxambu, 2005.

MARX K.; ENGELS F. **A ideologia Alemã**. 2ª edição, Martins Fontes, São Paulo, SP, 2002.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. **Escolarização de alunos com deficiência**: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). In: 33ª Reunião Anual da ANPED, 2010, Caxambu. Educação no Brasil: o balanço de uma década, 2010. p. 1-17.

MELO, F. R.; ALVES, D.A.G.; LEITE, J.M.R. Benefícios da hidroterapia para espasticidade

em uma criança com hidrocefalia. **Revista Neurociências**, v. 20 n.3, p. 415-42, 2012.

MICHELS, M. H. Caminhos da Exclusão: a política para a educação e a educação especial nos anos 1990. **Ponto de Vista - Revista de educação e processos inclusivos**, Florianópolis, v.3, n. 4, p.73-86, 2002.

MOLINA, M. C. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. 2003. 146f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável). Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

MONLEVADE, J. **Educação pública no Brasil: contos e descontos**. Ceilândia- DF: Idea Editora, 2 ed., 2001.

MOTA, M. M. **Educação de Jovens e Adultos na Reforma Agrária: um estudo de caso sobre o currículo (1995-2000)**. 2007. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Sergipe, São Cristovão, 2007.

MOYSES, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Inteligência Abstraída, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência. **Psicologia USP** (Impresso), v. 8, p. 63, 1997.

MST. Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. Disponível em: <<http://www.mst.org.br>> Acesso em: 10 ago. 2014.

MUNARIM, A. Educação do Campo no Cenário das Políticas Públicas na Primeira Década do Século XXI. **Em Aberto**, v. 24, p. 51-63, 2011.

NEGRAO, L. N. Repensando o messianismo e profetizando seu futuro. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 16, n.133, p. 119-129, 2001.

OLIVEIRA, K. R. **Potencialidades e desafios da educação especial no campo**. In: I Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo. São Carlos, p. 1-17, 2011.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, p. 59-73, 1999.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

PERAINO, M. A. C. **Adolescente com altas habilidades/superdotação de um assentamento rural: um estudo de caso**. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2007.

PEREIRA, J. M. M. **A escola do riso e do esquecimento: idosos na Educação de Jovens e Adultos**. Educação em Foco. Juiz de Fora, v. 16, p.11-38, 2011.

PEREIRA, J. M. M. **Crédito Fundiário**. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G.(Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. 1 ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012, v. 1, p.166-172.

PERONI, V. M. V. As mudanças no papel do Estado e a política educacional dos anos 1990. In: SENNA, Ester (Org.). **Trabalho, educação e política pública: estudos em educação**. Campo Grande: UFMS, 2003.

PINTO, J. M. R. **Fundos públicos**. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G.(Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 1 ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012, v. 1, p.374-381.

PINTO, J. M. R. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 8, n. 100, p. 877- 897, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1228100.pdf>> Acesso em: 4 set. 2014.

PIRES, F. L. B. **O ensino da língua espanhola na educação especial: formação docente e aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual**. 2010. 257f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, 2010.

PONZO, M. G. N. **As políticas de formação do profissional docente em face da perspectiva educacional inclusiva no campo: do legal às vozes dos professores**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

QUEIROZ, M. I. P. **Relatos orais: do indizível ao dizível**. In: O. M. Simson, **Experimentos com histórias de vida: Itália- Brasil**. São Paulo, SP: Vértice Editora, 1998.

QUILES, R. E. S.; GONÇALVES, T. G. G. L. **Escolas de Educação Especial no Brasil: uma análise do público e do privado a partir dos indicadores sociais**. In: V Congresso Brasileiro de Educação Especial. São Carlos, p. 4516-4530, 2012.

REGO, P. R. C. **Educação de jovens e adultos em assentamentos rurais da Paraíba: um novo campo de organização e participação?** 2010. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

RIBEIRO, M. **Educação Rural**. In: CALDART, R. S. PEREIRA, I. B. ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, G.(Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 1ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012a, v. 1, p.295-301.

RIBEIRO, M. Educação do campo: embate entre Movimento Camponês e Estado. **Educação em Revista (UFMG Impresso)**, v. 28, p. 459-490, 2012b.

RIBEIRO, M. Política educacional para populações camponesas: da aparência à essência. **Revista Brasileira de Educação (Impresso)**, v. 18, p. 669-691, 2013.

RICHE, N. J. **Projeto rural: Análise das interações entre classe especial e classe regular, fora do ambiente escolar, Vale do Paraíba/SP**. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.



RIGOLIN, C. C. D.; HAYASHI, C. R. M.; HAYASHI, M. C. P. I. Métricas da participação feminina na ciência e na tecnologia no contexto dos INCTs: Primeiras aproximações. **Liinc em Revista**, v. 9, p. 143-170, 2013.

RIOS, J. A. V. P. **Entre a roça e a cidade: identidades, discursos e saberes na escola.** 2008, 283f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

ROCHA, M. L. **Desvendando os processos de escolarização de alunos surdos no cenário da EJA: Um estudo de caso.** 2012. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

RODRIGUES, F. A. A. **Instituto Coração de Estudante: educação e mudanças sociais, políticas e culturais em comunidades rurais em Pentecoste-Ceará.** 2007.141f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

RUMMERT, S. M. **Formação continuada dos Educadores de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD. MEC / UNESCO, 2006.

SÁ, M. A. **Invisibilidade de crianças indígenas com deficiência: Reflexões necessárias.** In: V Congresso Brasileiro de Educação Especial. São Carlos, p. 3555-3566, 2012.

SANFELICE, J. L. Da pedagogia colonial à educação mercantilista. In: Azevedo, J ; Dias,R. (Org.). **Educação e diálogo** - encontros com educadores de Várzea Paulista. 1ed. Jaboticabal: Editora da Funep, 2011, v. 1, p. 93-111.

SANFELICE, J. L. Estado e política educacional. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Temas de pesquisa em educação.** Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR; Caçador, SC: UnS, 2003.

SANTANNA, M. K. O. **A língua portuguesa na educação especial: Problematizando leitura, escrita e mediação.** 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

SANTOS, C. F.; PALUDO, C.; BASTOS, R. **Concepção de Educação do Campo.** In: TAFFAREL, C. N. Z.; SANTOS JUNIOR, C.L.;ESCOBAR, M. O.; D'AGOSTINI, A.; FIGUEIREDO,E. S. A.; TITTON, M. (Org.). **Cadernos Didáticos sobre educação no campo.** Salvador, Universidade Federal da Bahia, 2010.

SANTOS, C. A. **O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)** In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G.(Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** 1ed.Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012, v. 1, p.361-369.

SANTOS, J. S. **Os sentidos da formação profissional para os lavradores do entorno do IFES - Campus Itapina.** 2010. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Itapina, 2010.

SANTOS, R. W. P. dos; ARAÚJO, J. L. L. Ocupação e fatores sócio-econômicos do Vale do Tremedal - Parnarama, MA. **Mercator**, v. 9, p. 37-48, 2006.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. **Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes**. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. (Orgs.) **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. 2 ed.- Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**. 11. ed., Campinas - SP: Autores Associados, 2012.

SCALCON, S. **À Procura da Unidade Psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica**. 1<sup>a</sup>. ed., v. 1. Campinas: Autores Associados, 2002.

SIEMS, M. E. R. Educação de jovens e adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção. **Educação em Foco**, v. 16, p. 61-80, 2011.

SILVA, G. M. **Concepções de leitura em práticas de letramento na Educação de Jovens e Adultos do meio rural**. 2008. 287f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008b.

SILVA, I. M. A. **O trabalhador com (d) eficiência física na área de assentamento rural**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2001.

SILVA, L. H.; COSTA, V. A.; ROSA, W. M. A Educação de Jovens e Adultos em áreas de reforma agrária: desafios da formação de educadores do campo. **Revista Brasileira de Educação (Impresso)**, v. 16, p. 149-166, 2011.

SILVA, L. L. **Orientação profissional e para o trabalho de jovens com deficiência mental: uma análise sócio-histórica das propostas institucionais no Brasil**. 2008.160f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008a.

SILVA, M. R. da; HAYASHI, C. R. M.; HAYASHI, M. C. P. I. Análise bibliométrica e cientométrica: desafios aos especialistas que atuam no campo. In **CID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, v. 2, p. 110-129, 2011.

SILVA, S. R. **Movimento, comunicação e linguagem na Educação de Jovens e Adultos no MST**. 2003. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

SILVEIRA, V. C. **Geografia dos sentidos: a atuação do professor de geografia no processo de inclusão**. 2009. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC-SP, São Paulo, 2009.

SOARES, R. F. **A (des) contextualização social do currículo na educação de jovens e adultos: O caso de uma escola situada no município de Sapé- PB**. 2011. 128f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

- SOARES, S. **Sujeitos do campo considerados deficientes: da invisibilidade ao pertencimento**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
- SOEIRO, E. M. **Possibilidades para práticas pedagógicas nas escolas campesinas do Jaú: estruturas dialógicas para uma educação ambiental**. 2009. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2009.
- SÓLERA, M de C. O. G. **É possível a inclusão?** Um estudo sobre as dificuldades da relação do sujeito com a diferença. 2008. 118f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- SOUZA, M. A. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação & Sociedade**. 2008, vol.29, n.105, pp. 1089-1111.
- SOUZA, S. R. C. de. **Educação Especial e a Escolarização de Pessoas com Deficiência que Residem no Campo: Uma Análise dos Indicadores Educacionais Brasileiros**. 69 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.
- STROMQUIST, N. P. Convergência e divergência na conexão entre gênero e letramento: novos avanços. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.27, n. 2, p.301-320, jul/dez.2001.
- TAFAREL, C. Z.; MOLINA, M. C. **Política educacional e educação do campo**. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. v. 1, p. 571-578.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- VALENCIANO, R. C. **As organizações de Mulheres Trabalhadoras Sem Terra do Pontal do Paranapanema**. In: IV Fórum de Ciências da FCT, 2003, Presidente Prudente. Anais do Evento, 2003.
- VANSUITA, A. P. **Educação de jovens e adultos do campo: um estudo sobre o PRONERA em Santa Catarina**. 2007. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- VARELLA, M. C. B. **Trilhas da inclusão escolar percorridas por uma aluna com paralisia cerebral na EJA: Concepções e práticas**. 2011. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.
- VASCONCELOS, K. P. **Um estudo sobre práticas de numeramento na educação do campo: Tensões entre os universos do campo e da cidade na educação de jovens e adultos**. 2011. Dissertação (mestrado em Educação)- Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
- VENDRAMINI, C. R. Educação e Trabalho: Reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cadernos CEDES** (Impresso), v. 27, p. 121-135, 2007.

VIEGAS, L. T; BASSI, M. E. A Educação Especial no âmbito da Política de Fundos no Financiamento da Educação. **Reflexão e Ação**, v. 17, p. 54-87, 2009.

VIEIRA, M. A. L. **Projeto de Alfabetização nas Áreas de Agricultura Familiar-PRONERA**. Piracicaba, 2007a. 35p. UNIMEP, NEPEP, Relatório Final.

VIEIRA, M. A. L. **Projeto de Educação de Jovens e Adultos nas Áreas de Agricultura Familiar- PRONERA**. Piracicaba, 2007b. 43p, UNIMEP, NEPEP, Projeto Inicial.

VIEIRA, M. A. L. **Projeto de Educação de Jovens e Adultos nas Áreas de Agricultura Familiar- PRONERA**. Piracicaba, 2010. 81p. UNIMEP, NEPEP, Relatório Final.

VIEIRA, R. de A.; MACIEL, L. S. B. Fonte investigadora em Educação: registros do banco de teses da CAPES. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 353-367, maio/ago.2007.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas: Problemas del desarrollo de la psique**, Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas: fundamentos de defectología**. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

XAVIER, D. R. **Possibilidades dialógicas e interações sociais de jovens com deficiência mental: o contexto da escola especial**. 2007. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007.

XAVIER, M. R. **Os homens e mulheres da educação de adultos: A identidade construída a partir da diferença**. In: XAVIER, Márcia Rejânia. Educação e religião: Os entre-lugares da educação de adultos na ação educativa do PEACE, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

WELCH, C. A. **Conflitos no Campo**. In: CALDART, R. S. PEREIRA, I. B. ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, G.(Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. 1ed.Rio de Janeiro: São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012, v. 1, p. 143-151.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A COORDENADORA DO PROJETO EJA DO PRONERA

#### **Dados de identificação**

Nome completo:

Data de nascimento:

Idade atual:

Formação e titulação:

Tempo que está na instituição:

Tempo que está instituição na função que exerce:

#### **Informações da entrevista**

Data:

Hora:

Local:

#### **Roteiro para entrevista**

- 1- Como foi coordenar pela UNIMEP 2 projetos do PRONERA de 2005 a 2010? Conte-me um pouco.
- 2- As formações de professores sempre são sediadas na UNIMEP? Ou vocês vão até os assentamentos, área de quilombo fazer a formação? Se sim, em quais assentamentos, área de quilombos vocês fizeram a formação? Como foi?
- 3- Quem são os professores que receberam a formação? É do próprio assentamento, área de quilombo? Eles têm formação no curso superior? O que eles diziam, achavam do PRONERA? Fale-me sobre a formação.
- 4- Com relação aos alunos da EJA, quem são eles? A maioria é de gênero? De que faixa etária? De que etapa de ensino?
- 5- Você conhece alunos deficientes no PRONERA? Com quais deficiências? Onde eles vivem?
- 6- Conte-me sobre as parcerias dos projetos que envolvem: a UNIMEP, a OMAQUESP, INCRA e o PRONERA? Como são realizadas? Fale-me um pouco.
- 7- Quais são os princípios norteadores pelos projetos de extensão desenvolvidos pelo NEPEP (Núcleo de Estudos e Programas em Educação Popular)?
- 8- Sobre o novo projeto de EJA que vocês têm aprovado, já tem previsão de início? Onde será? Fale-me sobre ele.

9- Quais materiais você utiliza para o curso de formação de professores?

10- Quais dificuldades e desafios você encontra na formação de professores?

## APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES DA EJA

### Dados de identificação

Nome completo:

Data de nascimento:

Idade atual:

Sexo:

Formação e titulação:

Tempo que trabalhou na EJA:

Série/Ano que lecionou na EJA:

Número de alunos por sala:

### Informações da entrevista

Data:

Hora:

Local:

### Roteiro para entrevista

- 1- Qual é a sua formação? Onde fez o curso?
- 2- Quando o assentamento começou a ter escola? A ter EJA? Conte-me sobre isso.
- 3- Qual é a importância da escola para o assentamento?
- 4- Qual a importância da EJA para o assentamento?
- 5- Como você vê a escola e a EJA no assentamento?
- 6- Você atuou na EJA? Quanto tempo? Conte-me sobre esse trabalho.
- 7- Conte-me como era o seu dia de trabalho a partir da hora que acordava.
- 8- O trabalho que você desenvolvia em sala de aula contemplava e valorizava as características históricas do assentamento? Como foi? Fale sobre isso.
- 9- Quantas horas semanais você trabalhava na EJA?
- 10- Você dava aula de qual disciplina?
- 11- Utilizava livro didático? Qual?
- 12- Quantos alunos você tinha?
- 13- Qual/ Quais era (m) a(s) série(s)?
- 14- Sua sala de aula era organizada de que forma: por série, ano, ciclo, multisseriada?  
Como você trabalhava com essa sala? Conte-me sobre ela.
- 15- Como você realizava a avaliação na sala?

16- Como a pessoa com deficiência jovem e adulta é vista no assentamento? Ela exerce algum trabalho?

*Alunos com deficiência na EJA:*

17- Havia alunos com deficiência na sua sala de EJA? Quantos? Com quais deficiências?

18- Desde quando você teve alunos com deficiência na sua sala de aula?

19- Como você via os alunos com deficiências matriculados em sua sala de aula?

20- Existia alguma orientação especial para os professores trabalharem com pessoas com deficiência? Quem orientava? Como eram essas orientações?

21- Quais são os apoios que você recebeu para desenvolver um trabalho pedagógico com esses alunos?

22- Você considera importante que os alunos jovens e adultos com deficiência do assentamento frequentem a EJA? Que tenham uma escolarização? Por quê?

23- Como você via a relação que os demais alunos da sala de EJA estabeleciam com o aluno com deficiência?

24- O aluno com deficiência de sua sala recebeu Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Você teve contato com esse professor? O professor especializado passava alguma orientação para você sobre como trabalhar com o aluno com deficiência? Como era essa orientação?

25- Havia materiais adequados e disponíveis em sua sala para você trabalhar com as necessidades educacionais especiais de seu aluno com deficiência? Quais eram? Você utilizava esses materiais?

26- Alguém acompanhava o trabalho pedagógico que você desenvolvia com aluno com deficiência? Quem?

27- Descreva alguma situação que você vivenciou ou observou que retrate a participação desse aluno nas atividades escolares. O que achou?

28- Fale-me um pouco sobre o trabalho pedagógico que você desenvolveu com seu aluno com deficiência na EJA.



- 29- O que você tem visto de positivo na vinda desses alunos com deficiência para a escola?
- 30- Quais foram as dificuldades que você encontrou para trabalhar no processo de ensino-aprendizagem desse aluno?
- 31- Como você trabalhava na sala multisseriada/ciclo com o aluno com deficiência?
- 32- Como você realizava a avaliação para o aluno com deficiência?

*PRONERA:*

- 33- Conte-me sobre sua participação no PRONERA. Como foi?
- 34- Como era sua relação com os outros professores do PRONERA? E com o seu substituto na EJA do assentamento?
- 35- O que você achou sobre a formação de professores do PRONERA? Quais suportes pedagógicos a formação te ofereceu?Fale-me como foi essa experiência.
- 36- A formação de professores do PRONERA menciona ou faz discussões sobre o aluno com deficiência na EJA? Quais tipos de discussões?
- 37- O que você acha dessa interface da Educação Especial no Campo? Conte-me sobre isso.

## APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM MEMBROS DA COMUNIDADE

### Dados de identificação

Nome completo: \_\_\_\_\_  
Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
Sexo: \_\_\_\_\_  
Função no assentamento: \_\_\_\_\_  
Total de famílias: \_\_\_\_\_

### Informações da entrevista

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
Hora: \_\_\_\_:\_\_\_\_  
Local: \_\_\_\_\_

### Roteiro para entrevista

1. Fale-me sobre a história do assentamento: como foi fundado, o ano de fundação.
2. O assentamento enfrenta algum problema? Qual?
3. Como é a organização social do assentamento, o papel do homem, da mulher, dos filhos, das crianças, dos idosos?
4. Como é a organização política do assentamento? Quais são os cargos e funções desempenhadas por alguns membros da comunidade? Quem denomina os cargos?
5. De onde vem os recursos para sobrevivência das famílias (salário, bolsa família, turismo, emprego)?
6. O assentamento tem algum representante ligado aos movimentos sociais como: sindicatos, conselhos? Qual?
7. Existem pessoas com deficiência que moram neste assentamento? Quantas?
8. Como é a vida das pessoas com deficiências que moram aqui?
9. Como são as atividades festivas e culturais do assentamento?
10. As pessoas com deficiência participam das atividades realizadas no assentamento? De que maneira?
11. As pessoas com deficiência do assentamento tiveram alguma escolarização? Onde? Até que série?
12. O que você considera importante ter no assentamento para as pessoas com deficiência?
13. Você sabe me falar se existe alguma dificuldade para estas pessoas no assentamento?

**APÊNDICE D - ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM OS ALUNOS DA EJA (COM E SEM DEFICIÊNCIA)****Dados de identificação**

Nome completo do aluno: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Assentamento: \_\_\_\_\_

**Informações da entrevista**

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Hora: \_\_\_:\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_

**Roteiro para entrevista**

1. Conte-me como é sua vida no assentamento.
2. Você trabalha? Quantos dias na semana?
3. Desde quando você mora aqui? Mora com quem?
4. Como você se relaciona com os assentados?
5. Você já estudou antes da EJA? Até que série?
6. Como foi sua trajetória escolar? Por que parou de estudar?
7. Já estudou ou estuda em alguma instituição especializada? Como foi?
8. Você recebe algum benefício? Qual?
9. Por que procurou a EJA?
10. Como foi estudar na EJA? Conte-me como foi.
11. Você teve alguma dificuldade?
12. O que você esperava da EJA?
13. Você quer continuar a estudar na EJA? Por quê?