

A EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA EM DOIS ASSENTAMENTOS PAULISTAS

*La educación para jóvenes y adultos con discapacidades
en dos asentamientos en São Paulo*

*The education for youth and adults with disabilities
in two settlements in São Paulo*

TAÍSA GRASIELA GOMES LIDUENHA GONÇALVES
Doutora em Educação Especial (UFSCar) e professora no Programa de
Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens
e suas Tecnologias da UNOPAR.
taisaliduenha@gmail.com

KATIA REGINA MORENO CAIADO
Doutora em Educação (USP) e professora
da Universidade Federal de São Carlos.
Caiado.katia@ufscar.br

RESUMO O objetivo deste estudo foi analisar, sob o enfoque da Educação Especial, a organização de um Projeto de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) desenvolvido em dois assentamentos paulistas. Os procedimentos metodológicos se pautaram na análise documental do PRONERA e do Projeto de EJA realizado no Estado de São Paulo e entrevistas com as pessoas que participaram desse Projeto. Os resultados indicam que no Projeto de EJA nos dois assentamentos houve a presença de alunos com e sem deficiência, com o perfil de trabalhadores, excluídos de um processo de escolarização na idade escolar. Com relação às condições do trabalho docente, foram desenvolvidas as possibilidades e dificuldades encontradas na vigência do Projeto, com o exercício de diversas funções. Verificou-se uma infraestrutura precária, como é a realidade de muitas escolas públicas no Brasil. Conclui-se que o PRONERA apresenta uma omissão ao não atentar-se à educação para as pessoas com deficiência em áreas rurais. Este estudo e outros podem contribuir para alertar os movimentos sociais, a academia científica e educadores (as) a respeito da educação inclusiva no contexto rural.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO ESPECIAL; EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS; EDUCAÇÃO NO CAMPO.

RESUMEN El objetivo de este estudio fue analizar, bajo el enfoque de la Educación Especial, la organización de un Proyecto de Educación, Juventud y Adultos (EJA) del Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (PRONERA) desarrollado en dos asentamientos en el Estado de São Paulo. Los procedimientos metodológicos fueron guiados en el análisis de documentos de el PRONERA y de el Proyecto de EJA realizado en São Paulo y entrevistas con las personas que participaron en este Proyecto. Los resultados indican que el Proyecto de EJA en los dos asentamientos había la presencia de alumnos con y sin discapacidad, con el perfil de los trabajadores, excluidos de un proceso educativo en la edad escolar. Con respecto a las condiciones de trabajo docente, fueron desarrolladas en las posibilidades y dificultades encontradas en desarrollo del Proyecto, con el ejercicio de diversas funciones. Fue encontrado una infraestructura precario, como es la realidad de muchas escuelas públicas en Brasil. Se concluye que el PRONERA presenta una omisión al no prestar atención a la educación para las personas con discapacidad en las zonas rurales. Este estudio y otros pueden contribuir a alertar a los movimientos sociales, la academia científica y profesores sobre la educación inclusiva en el contexto rural.

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN ESPECIAL; EDUCACIÓN DE ADULTOS; EDUCACIÓN RURAL.

ABSTRACT The aim of this study was to analyze under the focus of Special Education the organization of a Youth and Adults Education (EJA, in Portuguese) Project from National Education Program in Agrarian Reform (PRONERA), developed in two settlements in São Paulo State. The methodological procedures were guided in documents analysis of PRONERA and EJA Project accomplished the state of São Paulo and interviews with people who participated in the Project. The results indicate that the EJA Project in the two settlements there was the presence of students with and without disabilities, with the profile of workers, excluded an educational process at school age. With regard to the teacher's work conditions were developed in the possibilities and difficulties encountered in the development of the Project, with the exercise of various functions. There was a poor infrastructure, as is the reality of many public schools in Brazil. Concludes that the PRONERA presents an omission to not to pay attention to the education for people with disabilities in rural areas. This study, and others, can contribute to alert social movements, scientific academy and educators on inclusive education in the rural context.

KEYWORDS: SPECIAL EDUCATION; ADULT EDUCATION; RURAL EDUCATION.

INTRODUÇÃO

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)¹ foi criado em 1998, diante de um cenário de altos índices de analfabetismo e baixa escolaridade no campo, em que trabalhadores da Reforma Agrária lutaram pelo direito à Educação.

¹ O Programa oferece diferentes projetos de ensino, com uma metodologia específica que valoriza a cultura e saberes do aluno do campo, entre eles: Educação de Jovens e Adultos (EJA); Formação Continuada de Professores; Formação Profissional de Nível Técnico e Formação Profissional de Nível Superior. A população participante do PRONERA é de 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 participavam trabalhadores rurais acampados e cadastrados pelo INCRA (BRASIL, 2004). Para esta apresentação utilizamos a Política de 2004, pois o Projeto analisado pautou-se nesse documento.

O estudo de Bergamasco (1997), a respeito do primeiro Censo da Reforma Agrária do Brasil, realizado em 1996, mostrou o quanto era alarmante o nível instrucional nos assentamentos, sendo que, em média, 39,4% dessa população era autodeclarada analfabeta ou com alfabetização incompleta.

No período entre 1998 a 2000, o PRONERA propiciou a alfabetização de quase 110 mil jovens e adultos, e elevou a escolaridade de mais de cinco mil alfabetizadores. Os Projetos de EJA concentraram-se nas regiões Norte e Nordeste, onde os índices de analfabetismo são os mais altos do país. Outro dado é que a região Sudeste apresentou o menor percentual de alunos assentados na alfabetização do PRONERA (ANDRADE; DI PIERRO, 2004).

Desde 2005, no Estado de São Paulo, o PRONERA estabelece parceria com a Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e a Organização de Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo (OMAUESP) para desenvolver os Projetos de EJA.

Nesse contexto, ficamos instigadas a analisar a realidade das pessoas que vivem no campo, especificamente, das pessoas com deficiência, definidas pelo Decreto 6.949 (Brasil, 2009, p. 26) “aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”.

As legislações apresentam a interface da Educação Especial com a Educação do Campo, como: a Resolução nº. 2/2008 (Brasil, 2008a) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b).

Os indicadores sociais também apontam a interface. O Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 mostra que somos 190.755.799 brasileiros; desse total, 15,63% vivem no campo. Ao tratar das pessoas com deficiência permanente² (visual, auditiva, motora, mental/intelectual) o censo aponta que em nosso país há um total de 15.750.969 indivíduos, sendo que 16,28% das pessoas com deficiência vivem no campo.

Caiado e Meletti (2011) mostram a existência de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais que vivem no campo no Brasil (2007-2010). Além disso, apontam na história do Grupo de Educação Especial (GT 15) da ANPEd³ uma escassez de estudos sobre os alunos com deficiência que vivem em áreas rurais.

Com relação ao nível instrucional da população brasileira, os dados do censo revelam que a maioria da população acima dos 15 anos de idade (44,9%) ainda se encontra no nível sem instrução e fundamental incompleto. Entre as pessoas com deficiência, nessa faixa etária, 4.645.145 não são alfabetizadas (IBGE, 2010).

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

² 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.

³ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

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

Diante desse contexto, o objetivo deste trabalho foi analisar a Educação Especial na EJA do PRONERA em assentamentos paulistas pela ausência de pesquisas que tratem das interfaces EJA, Educação Especial e Educação do Campo (GONÇALVES, HAYASHI, 2014).

O PROJETO DE EJA DO PRONERA EM DOIS ASSENTAMENTOS PAULISTAS

O Projeto “Educação de Jovens e Adultos nos Assentamentos da Reforma Agrária” foi elaborado e desenvolvido a partir do Manual de Operações de 2004 (BRASIL, 2004).

Esse Projeto foi construído devido à necessidade de jovens e adultos retomarem os estudos nas séries iniciais do ensino fundamental, sendo que muitos alunos já haviam participado do primeiro Projeto denominado “Alfabetização de Jovens e Adultos nos assentamentos de agricultura familiar” realizado em áreas de reforma agrária de 2005 a 2007 (VIEIRA, 2010).

O objetivo do Projeto “Educação de Jovens e Adultos nos Assentamentos da Reforma Agrária” era:

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, 2007).

A comissão de trabalho do Projeto era formada de uma coordenadora (docente da universidade), três coordenadoras regionais (representantes da OMAQUESP), duas pessoas responsáveis pelo apoio técnico, doze educadores, nove voluntários e quatro estagiários dos cursos de licenciatura da UNIMEP que participavam das visitas nos assentamentos, reuniões semanais na universidade, com momentos de estudo, planejamento das visitas e encontros de formação. Vieira (2010) mostra que 292 alunos concluíram o Projeto, num total de 12 salas de aula envolvidas.

Os encontros de formação aconteceram em espaços dentro da Universidade e nos assentamentos: na oficina pedagógica do curso de pedagogia da UNIMEP, em que professores da universidade e de escolas públicas traziam suas experiências para a formação. Além disso, havia visitas mensais nas salas de EJA dos assentamentos pela equipe da UNIMEP, pelas coordenadoras locais e apoio técnico da OMAQUESP. O objetivo das visitas era verificar a ação educativa dos professores e as relações dos alunos com o conhecimento (VIEIRA, 2010).

Diante disso, buscou-se compreender a organização do Projeto de EJA do PRONERA para as pessoas jovens e adultas, especificamente para as pessoas com deficiência, que vivem em assentamentos paulistas.

METODOLOGIA

Este estudo baseia-se na Pedagogia Crítica e seus fundamentos. Para Barroco (2011), 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 nesse contexto social, político, econômico e educacional ao se tratar da pessoa com deficiência, e se torna ainda mais complexa ao pensar na pessoa jovem e adulta com deficiência que vive em áreas rurais.

Com relação aos procedimentos metodológicos, inicialmente foi realizada uma entrevista com a coordenadora do Projeto de EJA-PRONERA para compreender a história do Projeto. Além disso, buscamos informações com a coordenadora 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, entramos 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 constatada pelas falas dos professores a presença de alunos aparentemente deficientes, com necessidade de um apoio educacional, entretanto, não se sentiam confortáveis para afirmar a condição da deficiência sem um diagnóstico de um profissional especializado na área. Assim, a pesquisa foi direcionada para os dois assentamentos em que as professoras afirmaram ter alunos com deficiência no Projeto de EJA realizado de 2007 a 2010.

Em seguida, analisou-se o PRONERA, o Projeto inicial e o relatório final do Projeto de EJA realizado no Estado de São Paulo, no período de 2007 a 2010, em áreas de assentamento.

Posteriormente, buscou-se compreender a organização e a situação educacional em áreas de assentamentos, especialmente para pessoas jovens e adultas com deficiência. Para isso, foi realizada uma visita em cada um dos dois assentamentos no norte do Estado de São Paulo (denominados A e B) que tinham alunas com deficiência no Projeto.

Nos dois assentamentos foram realizadas entrevistas, com um roteiro previamente elaborado, com questões abertas. No assentamento A, os participantes da entrevista foram: 1 professora da EJA que é integrante da OMAQUESP; 1 aluno sem deficiência; 1 aluna com deficiência (hidrocefalia).⁴ No assentamento B, os participantes foram: 1 professora de EJA que é integrante da OMAQUESP; 1 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.

O objetivo das entrevistas foi instigar os participantes a falar sobre a organização do Projeto nos assentamentos e a participação dos alunos com deficiência nessa modalidade de ensino.

Para as entrevistas, foi utilizado o registro em áudio gravador, já que possibilita a transcrição integral do conteúdo. O benefício desse registro é “conservar com maior precisão a linguagem do narrador, suas pausas (que poderiam ser simbolicamente transformadas em sinais convencionais), a ordem que dava as ideias” (QUEIROZ, 1988, p. 17).

⁴ Segundo a literatura da área, essa condição pode ocasionar deficiência intelectual ou deficiência física.

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 após as transcrições 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”.

Em seguida, foram realizadas as análises e sistematizações dos dados das entrevistas, a partir de quatro eixos temáticos: 1. O perfil dos alunos; 2. Os alunos com deficiência na turma de EJA; 3. As condições do trabalho docente; 4. As condições de infraestrutura.

RESULTADOS

A construção dos eixos temáticos constituiu-se a partir dos temas mais proeminentes trazidos nas falas dos entrevistados acerca da organização do Projeto de EJA do PRONERA articulados aos assuntos da Educação Especial.

SOBRE O PERFIL DOS ALUNOS

De modo geral, os alunos da EJA são trabalhadores.

(...) eles (alunos) trabalham o dia todo, tinha muitos que eram sozinhos, outros 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 de trabalhador, pessoas que não tiveram a escolarização na idade escolar. As razões pela procura da EJA são diversas: ler a Bíblia – religiosidade, tirar carteira de motorista, arrumar um emprego, ascensão social e econômica, entre outras (XAVIER, 2003).

Quero estudar para tirar carta (carteira de motorista). Encontro muita dificuldade sem carta (aluno da EJA sem deficiência – Assentamento B).

É importante eles (alunos) estarem estudando porque 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 como 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 à população que nunca foi à escola, mas se estende àquelas pessoas 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 da EJA não compreende que foi excluído 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 dos alunos da EJA, para que eles pensem e reflitam, sem infantilizá-los, pois possuem vivência, ou seja, trazem consigo uma história de vida, conhecimentos acumulados e conseguem fazer reflexões sobre o mundo, acerca de si mesmos e também sobre as pessoas que os cercam. Portanto, o que precisam é do conhecimento sistematizado, formal, construído pela humanidade, conforme propõe Saviani (2012).

Outro dado é a intensificação da juvenilização da EJA, consequência das “deficiências do 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 à escola, entre outras” (CARVALHO, 2009, p. 1).

Além dos jovens e adultos, a EJA também atende a 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.

Outro dado é a chegada de pessoas com deficiência nessa modalidade de ensino. 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, 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.

SOBRE OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA TURMA DE EJA

Verificou-se a presença de alunas com deficiência no Projeto de EJA nos assentamentos A e B, sendo uma aluna com deficiência física (hidrocefalia) no assentamento A (Olivia), e outra aluna surda no assentamento B (Alice).⁵

Olivia mora com os pais, cuida das tarefas domésticas e recebe o Benefício de Prestação Continuada (BPC).⁶ Com relação às aulas EJA, aconteciam em sua casa na companhia de seu pai, também aluno nessa modalidade. 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 Olivia na EJA, a professora se perguntou,

(...) 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).

(...) (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, a compreensão de uma trajetória escolar interrompida.

A professora relata que Olivia alfabetizou-se 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).

⁵ Utilizamos pseudônimos para as participantes.

⁶ BPC foi instituído pela Constituição Federal de 1988 e regulamentado pela Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS, Lei n.º 8.742, de 7 de dezembro de 1993, pelas Leis n.º 12.435, de 6 de julho de 2011 e pela Lei n.º 12.470, de 31 de agosto de 2011, que alteram dispositivos da LOAS, e pelos Decretos n.º 6.214, de 26 de setembro de 2007 e n.º 6.564, de 12 de setembro de 2008 (BRASIL, 2012).

Esse fato ilustra a perspectiva histórico-cultural, apresentada por Vygotsky (1997), indicando que as pessoas com deficiência aprendem.

Com relação à aluna Alice, com surdez e limitação na comunicação, 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 a morte da mãe, Alice ficou sob a tutela de seu irmão. Ela nunca teve um acompanhamento clínico, nem educacional e recebe o BPC.

A professora da EJA começou a perceber o interesse de Alice em aprender.

[...] no começo eu nem sabia como lidar, então eu a deixava ir para sala, sentava junto com a mãe dela. 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).

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) 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 com dificuldades em estabelecer contato externo, e consequentemente sem escolarização, se tornava um desafio para a professora ensinar a aluna. Contudo, percebe-se que a professora busca dentro de suas condições pedagógicas atividades para que a aluna se aproxime do mundo letrado. Destaca a professora sobre a socialização de Alice,

(...) 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).

Ainda com relação aos alunos com deficiência na EJA, a coordenadora do Projeto explicita:

(...) 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 NEE, 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 de EJA).

A presença de pessoas com deficiência na EJA representa uma conquista diante da história da Educação Especial marcada no atendimento filantrópico não universal, sem uma proposta de educação formal para as crianças, jovens e adultos com deficiência, pois “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).

Gonçalves (2012) aponta a presença de alunos com deficiência na EJA, no Brasil, com tendência de ampliação dessas matrículas. Além disso, constatou no censo escolar a EJA especificamente Especial.

Um estudo recente mostra que no Brasil há uma concentração de matrículas de alunos com deficiência em escolas de caráter filantrópico que oferecem EJA e um número menor de matrículas em escolas de EJA regulares, isto pode indicar a correlação de forças na definição de financiamento entre o público e privado na área da educação (GONÇALVES, BUENO, MELETTI, 2013).

Há indícios de que a vinda de alunos com necessidades educacionais especiais na EJA esteja ocorrendo de maneira mais acentuada nos últimos anos, em decorrência da ampliação do acesso para essas pessoas no ensino regular de maneira geral (SIEMS, 2011). Nesse sentido, se por um lado a EJA seja uma alternativa de inclusão escolar da população jovem e adulta com necessidades educacionais 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.

SOBRE AS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE

O assentamento A teve uma professora de EJA do PRONERA que foi nomeada para o cargo com votos em assembleia pela comunidade. No início do Projeto, a professora tinha 19 anos de idade, e era integrante da OMAQUESP. 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 de idade no início do Projeto, e era integrante da OMAQUESP. Essa professora será mencionada pelo pseudônimo de Gabriela.

Na vigência do Projeto, as duas professoras realizaram o curso de licenciatura em Pedagogia da Terra na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

A professora Luísa iniciou as aulas de EJA do PRONERA no salão comunitário do assentamento A. Porém, os alunos começaram a faltar muito devido à dificuldade de deslocamento 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 o trabalho da seguinte maneira: para um grupo de aluno ela lecionava três horas durante a semana, e para outro grupo duas horas de aula semanais. As aulas aconteciam de segunda-feira a sábado, com exceção de 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 se evadissem devido à ausência de transporte escolar.

A professora Gabriela lecionava na EJA, 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, ela 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 Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (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.

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, 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 formação. “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 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 da 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 pelas professoras. Entretanto, nota-se o esforço e o 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 da 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; 2010) não menciona a condição de deficiência em que vivem inúmeras pessoas no campo. Contudo, a partir da chegada dos alunos com deficiência na EJA, começa-se a pensar na formação de professores a respeito da necessidade de discutir a Educação Especial.

SOBRE AS CONDIÇÕES DE INFRAESTRUTURA

As aulas de EJA no assentamento A iniciaram com uma turma multisseriada, em um salão na comunidade, no período noturno, entretanto, devido a distância, muitos alunos começaram a se evadir.

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 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”.

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.)

Portanto, o transporte escolar em áreas rurais é um sério problema para o deslocamento 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, questionamos as condições dos transportes escolares e as dificuldades encontradas diariamente pelos alunos.

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 visitarmos esse salão comunitário no ano de 2013, verificamos 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 (63%) 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. No entanto, essa precariedade de infraestrutura não ocorre apenas nos assentamentos, ou seja, é uma realidade das escolas de educação básica em áreas rurais (CAIADO, GONÇALVES, 2013; BASSO, 2013).

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 foram inesgotáveis para o desenvolvimento deste Projeto de EJA. Além disso, o anseio pelo mundo letrado é tão almejado pelos alunos que eles ultrapassaram os problemas das estruturas físicas.

Por fim, materializa-se que a educação formal de qualidade ainda é um privilégio para poucos, devido à enorme desigualdade social em nosso país. Para reparar esse direito, negado à população, a EJA tornou-se uma política educacional. Cabe aqui o desafio de pensar e discutir uma proposta coletiva, com os movimentos sociais, sobre a educação para os trabalhadores, com e sem deficiência, no contexto do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos a relevância do PRONERA para as pessoas do campo, sendo inegável a sua dimensão em todo o território brasileiro. Embora a construção desse Programa seja baseada no histórico de exclusão da educação em áreas rurais, e pretendendo corrigir esse processo, comete um equívoco, o de silenciar sobre as questões educacionais que envolvem os alunos com deficiência na EJA e nos outros projetos.

Os resultados mostram que o perfil dos alunos da EJA é de trabalhadores, pessoas que foram excluídas da escola na idade escolar. Verificamos uma culpabilização dos próprios sujeitos por essa não escolarização, sendo a EJA reconhecida como um favor e não como um direito. Com relação ao perfil dos alunos com deficiência que estão chegando à EJA, identificamos que há pessoas que nunca tiveram um acompanhamento clínico, nem educacional ou tiveram trajetórias escolares interrompidas. Portanto, para esses sujeitos essa modalidade pode ser um recomeço ou a primeira aproximação com o mundo letrado. É preciso um apoio educacional para os alunos com deficiência que possibilite a apropriação do conhecimento científico.

As condições do trabalho docente desenvolveram-se nas possibilidades e dificuldades encontradas na vigência do Projeto, no exercício de diversas funções: docência na EJA e para os filhos de seus alunos, organização do conteúdo escolar, elaboração de medidas para evitar a evasão, formação docente, entre outras atividades. Contudo, frisamos que o desenvolvimento do projeto só foi possível devido ao comprometimento dos educadores, e de toda a equipe, além disso, pela consciência de luta por um direito negado aos jovens e adultos trabalhadores. As professoras também manifestaram acerca da necessidade de pensar sobre as práticas pedagógicas para os alunos com deficiência na EJA.

Com relação às condições de infraestrutura, 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” se reúnem embaixo de árvores, em espaços na casa de professores e alunos, em galpões dividindo o ambiente com animais. Essa ainda é a realidade educacional em muitas regiões de nosso país! Ao pensar nos alunos com deficiência, muitas questões precisam ser discutidas nas escolas do campo: o transporte, material didático de apoio, barreiras físicas, entre outras que envolvem o cotidiano da escola pública.

Este estudo inicial propiciou uma reformulação na proposta de um novo Projeto de EJA do PRONERA, com conteúdos na área da Educação Especial na formação dos profes-

sores e com a necessidade de um apoio educacional especializado para os jovens e adultos com deficiência. Destacamos que a Educação Especial na EJA em áreas rurais ainda é um processo em construção e os avanços conquistados foi a partir de um trabalho coletivo.

REFERÊNCIAS

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.

BARROCO, Sonia 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.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos.* Pedagogia histórico-crítica: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011, v., p. 169-196.

BARROS, O. F.; et al. **Retrato de Realidade das Escolas do Campo:** multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. In: Salomão Mufarrej Hage; Maria Izabel Antunes-Rocha (Org.). *Escola de Direito: reinventando a Escola Multisseriada*, 1. ed. 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.

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.

BOURDIEU, P. **Compreender.** In: Bourdieu (org.) *a Miséria do mundo.* Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997.

BRASIL. MDA/INCRA. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA.** Manual de Operações. Brasília, 2004.

_____. 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**, 2010. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 7 abr., 2013.

_____. Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago., 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 18 mai. 2015.

CAIADO, K. R. M. **Aluno Deficiente Visual na Escola:** lembranças e depoimentos. Campinas: SP: Autores Associados, PUC, 2003.

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.; 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 escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun., 2003.

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>. 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 16°. COLE. Campinas: ALB, 2007.

CARVALHO, R. V. **A Juvenilização da EJA: Quais Práticas Pedagógicas?** In: 32ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2009.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**, 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

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.; HAYASHI, M. C. P. I. **Estudo bibliométrico sobre educação do campo para jovens e adultos deficientes**. Série-Estudos (UCDB), v. 38, p. 129-149, 2014.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.

IBGE. SIDRA. **Sistema IBGE de Recuperação Automática**. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10 jun., 2015.

MOLINA, M. C. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**, 2003, 146s. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável). Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, p. 59-73, 1999.

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.

QUEIROZ, M. I. P. **Relatos orais: do indizível ao dizível**. In: VON SIMSON, O.M., Experimentos com histórias de vida: Itália-Brasil. São Paulo, SP: Vértice Editora, 1998.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**, 11. ed., Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

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.

VIEIRA, M. A. L. **Projeto de Educação de Jovens e Adultos nas Áreas de Agricultura Familiar-PRONERA**. Piracicaba, 2007, 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.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas: fundamentos de defectología**. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

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.

Submetido em: 17-3-2016

Aceito em: 8-4-2016