

Desafios da realidade brasileira: a educação para jovens e adultos com deficiência em áreas rurais

Brazilian reality challenges: education for youth and adults with disabilities in rural areas

*Táisa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves**

*Katia Regina Moreno Caiado***

*Juliana Vechetti Mantovani Cavalante****

Resumo: recentemente, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) divulgou as notas estatísticas do censo escolar da educação básica referentes ao ano de 2016. Posto isto, o objetivo do estudo consiste em verificar esse cenário educacional a partir da análise dessas notas estatísticas, baseando-se nos índices de distorção idade-série, de não aprovação e de matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como nos recursos das escolas urbanas, rurais e para o público-alvo da educação especial. Também foram realizadas entrevistas com dois alunos que participaram de um projeto de EJA em assentamento, com uma professora e com uma diretora que vivem e trabalham em uma comunidade quilombola. Os resultados revelam a não materialização da educação escolar mostrada pela taxa de distorção idade-série e pela taxa de não aprovação, as quais, por conseguinte, poderão resultar em matrículas da EJA. As escolas urbanas e, principalmente, as localizadas em áreas rurais apresentam precariedade ou inexistência de recursos. O público-alvo da educação especial ainda encontra dificuldade de acesso à escola, por falta de infraestrutura e adequação. Por fim, ao ligar elementos como educação do campo, educação especial e EJA, intensifica-se a não efetivação do direito ao conhecimento formal de qualidade e ao sucesso escolar.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Educação especial. Educação do campo. Direito à educação.

Abstract: recently, the INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) published the statistical notes of the basic education census for the year 2016. The objective was to verify this educational scenario from the analysis of these statistical notes, based on the indices of schooling delay, non-approval and enrollment in Youth and Adult Education (EJA in portuguese); resources of urban and rural schools, and special education. We also conducted interviews with two students who participated in an EJA project in settlement, with a teacher and a director who live and work in a quilombola community. Results reveal the non-materialization of the school education shown by of schooling delay and non-approval rate, which may be EJA course registrations. Urban schools and, especially, those located in rural areas present precariousness or inexistence of resources. Special education students still face it difficult to access the school with a lack of infrastructure and adequacy. Finally, by associating elements such as rural education, special education and EJA, intensify non-effectiveness to the right of formal knowledge of quality and school success.

Keywords: Youth and adults education. Special education. Rural education. Right to education.

* Doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), professora adjunta da Faculdade de Educação (FaE) no Departamento de Ciências Aplicadas à Educação (DECAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: taisaliduenha@gmail.com

** Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo - USP, docente da Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba-SP, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (UFSCar São Carlos) e Mestrado em Educação (UFSCar Sorocaba). E-mail: caiado.katia@ufscar.br

*** Doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar (2015) e professora da Universidade do Sagrado Coração - USC, Bauru/SP. E-mail: julianavmto@bol.com.br

Introdução

Conta-se que um presidente, descontente com a política econômica do seu governo, chamou seu ministro de Economia e lhe disse que “queria entender” essa política. Ao que o ministro disse que “ia lhe explicar”. O presidente respondeu: “Não, explicar eu sei, o que eu quero é entender” (SADER, 2008, p. 18).

A epígrafe exemplifica a diferença entre explicar e compreender, visto que “Explicar é reproduzir o discurso midiático, entender é desalienar-se, é decifrar, antes de tudo, o mistério da mercadoria, é ir além do capital” (SADER, 2008, p. 18). Portanto, essa distinção acontece devido à acumulação de conhecimentos.

Ao retomarmos a história da educação brasileira, identificamos uma base sólida na desigualdade social, no abandono pelo poder público e, conseqüentemente, na não socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Ribeiro (2007, p. 201) explica que “[...] é preciso que se entenda que esta estrutura que produz tal concentração capitalista é, ela mesma, produto que historicamente foi construído em substituição a estruturas anteriores que produziam a concentração sob outras condições”.

Desse modo, seria impossível pensar em uma reformulação da educação sem a transformação social, porquanto, é “por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 27).

Ao analisar o cenário atual, Sanfelice (2016, p. 120) destaca que a formação socioeconômica do passado, com raízes profundas, parece fortalecida e estável no presente “democrático”.

Basta ficarmos atentos e veremos os conflitos de terras que fazendeiros e o agro-negócio movem contra as reservas das terras indígenas ou os moradores trabalhadores do campo. Não são ameaças por palavras, mas ações efetivas de invasões, expulsões e assassinatos. A sociedade midiática “lamenta” enternecida e transforma os fatos em notícias nas quais invariavelmente os indígenas ou os camponeses são criminalizados. O Movimento dos Sem-Terra – MST –, como no passado as Ligas Camponesas são sempre um “assunto de polícia”. Prevalecem os interesses da expansão capitalista favorável a poucos e em detrimento da grande maioria. O que resta das lutas indígenas é a tentativa de continuar garantindo a sobrevivência e ao MST a luta por uma reforma agrária que jamais se fez.

Estamos assistindo ao descaso do poder público com o ensino para a classe trabalhadora, desde a educação básica até o ensino superior, com a falta de financiamento para pesquisas, reforma do ensino médio, movimento da escola sem

partido, retirada da discussão de gênero nas escolas, dentre outras agitações ameaçadoras à democracia. Também presenciamos os altos índices de analfabetismo, a desvalorização do professor, o aligeiramento do ensino, a busca pela certificação, a falta de transporte escolar, o sucateamento das escolas e universidades públicas.

Esse contexto nos provoca a inconformidade, pois a precariedade da educação está se ampliando diante de nossos olhos. Desse modo, o objetivo do estudo foi verificar o cenário educacional, a partir da análise das notas estatísticas de 2016 apresentadas pelo INEP, baseando-se nos índices de distorção idade-série, de não aprovação e de matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como nos recursos das escolas urbanas, rurais e para o público-alvo da educação especial. A negação ao direito à educação escolar é demonstrada a partir dos números.

Além disso, foram realizadas entrevistas com dois alunos que participaram de um projeto de EJA em assentamento, com uma professora e com uma diretora que vivem e trabalham em uma comunidade quilombola.

Diante da negação ao direito à educação escolar ao longo da história brasileira, compreende-se a EJA como uma construção dos movimentos sociais, ocorrida com muitas lutas, das quais participou com destaque Paulo Freire¹, para atender a grande parcela da população não alfabetizada. Nesse direcionamento, compreende-se a EJA como um espaço de apropriação dos conhecimentos sistematizados, fundamentais para a instrumentalização da luta contra a exploração vivenciada pela classe trabalhadora, conforme propõe Saviani (2009).

Martins (2008), pautando-se na visão gramsciana, explica que

[...] a educação ganha um duplo papel ético-político. De um lado, ela é utilizada para manter a situação vigente, forjando nas massas o consenso em relação à visão de mundo da classe dominante e dirigente e adequando o comportamento dos subalternos às necessidades do grupo no poder. De outro, a educação pode também ser utilizada para disputar o poder, criando as condições objetivas e subjetivas para romper com hegemonia em vigor e, assim, possibilitar a construção de uma nova civilização.

Porém, a EJA, constituída como política compensatória e como educação continuada ao longo da vida, assume outro lugar no contexto educacional: o de abranger as falhas da educação básica, dentre elas, os baixos níveis de aprendizagem (MELETTI; BUENO, 2011; SIEMS, 2011).

A situação e organização da EJA se tornam mais intrincadas na interface com a educação especial e educação do campo (GONÇALVES; CAIADO, 2016a; GONÇALVES; CAIADO, 2016b) e necessitam ser discutidas na pauta dos movimentos sociais e no meio acadêmico.

Apesar de as políticas assegurarem o direito à educação a grupos específicos, como os trabalhadores do campo, as pessoas que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola em idade escolar e o público-alvo da educação especial, a realidade social está distanciada da legitimidade, conforme será apresentado a seguir.

¹ Sobre a tendência pedagógica libertadora, ver Freire (1976; 1987).

Educação é direito social

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a legislação brasileira garantem o direito ao acesso à escola. Além disso, grupos específicos como alunos da EJA, da educação do campo e da educação especial também são tratados legalmente e apresentam interfaces (BRASIL, 2008a; 2008b; 2014a).

- Art. 37. “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” (BRASIL, 1996, p. 15).
- “Educação do Campo 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, 2010).
- Art. 58. “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, p. 19).
- “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).
- § 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” (BRASIL, 2008b).

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei 13.005 (Brasil, 2014a), 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, 2014a, p.6, 4.3).

Porém, a Lei 12.960 (BRASIL, 2014b) apresenta uma disposição para fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

A taxa de pessoas não alfabetizadas (13 milhões de brasileiros acima dos 15 anos), divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, mostra que pessoas, deficientes ou não, tanto do campo quanto da cidade, não tiveram acesso à socialização do conhecimento.

A realidade educacional brasileira segundo as notas estatísticas de 2016

Os dados estatísticos são documentos de política educacional e podem contribuir para a produção do conhecimento “ao compreender objetivamente o mundo e sobre ele agir conscientemente” (EVANGELISTA, 2012, p. 52).

Gatti (2004, p. 26) afirma que “[...] os dados quantificados, contextualizados por perspectivas teóricas, com escolhas metodológicas cuidadosas, trazem subsídios concretos para a compreensão de fenômenos educacionais indo além dos casuísmos [...]”. A partir dessa concepção, compreende-se que o quantitativo representa a realidade social (qualidade) (TRIVIÑOS, 1987).

Escolheu-se como objeto de estudo as notas estatísticas referentes ao ano de 2016, divulgadas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep), por apresentarem dados quantitativos sobre a educação básica do Brasil.

Os dados coletados constituem a mais completa fonte de informações utilizada pelo Ministério da Educação (MEC) para a formulação, monitoramento e avaliação de políticas e para a definição de programas e de critérios para a atuação supletiva do MEC – às escolas, aos estados e aos municípios. Também subsidia o cálculo de vários indicadores, dentre eles o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e outros que possibilitam contextualizar os resultados das avaliações e monitorar a trajetória dos estudantes desde seu ingresso na escola².

As notas estatísticas referentes ao ano de 2016, divulgadas pelo Inep, apresentam a discrepância de recursos entre escolas urbanas e rurais a partir de dados dos anos iniciais do ensino fundamental, visto que na “zona rural, 9,9% das escolas não possuem energia elétrica, 14,7% não têm esgoto sanitário e 11,3% não têm abastecimento de água. Na zona urbana, esses percentuais são 0,0% (apenas 9 escolas), 0,3% e 0,2% respectivamente” (INEP, 2017, p. 7). Ainda, segundo os dados,

²

Disponível

em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_e_scolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 21 set. 2017.

“79,1% dos matriculados de escolas urbanas têm acesso à biblioteca ou sala de leitura. A situação dos matriculados da zona rural é diferente, 35,4% deles têm acesso a esses espaços na escola em que estudam” (INEP, 2017, p. 14).

O intuito deste estudo não é apresentar campo *versus* cidade, EJA *versus* outras modalidades de ensino, educação especial *versus* educação para alunos considerados “normais”. Porém, esses grupos foram criados diante da não universalização, da negação ao direito à educação (CURY, 2005), sendo indiscutível a importância histórica e política dos movimentos sociais na constituição dos coletivos e na luta permanente.

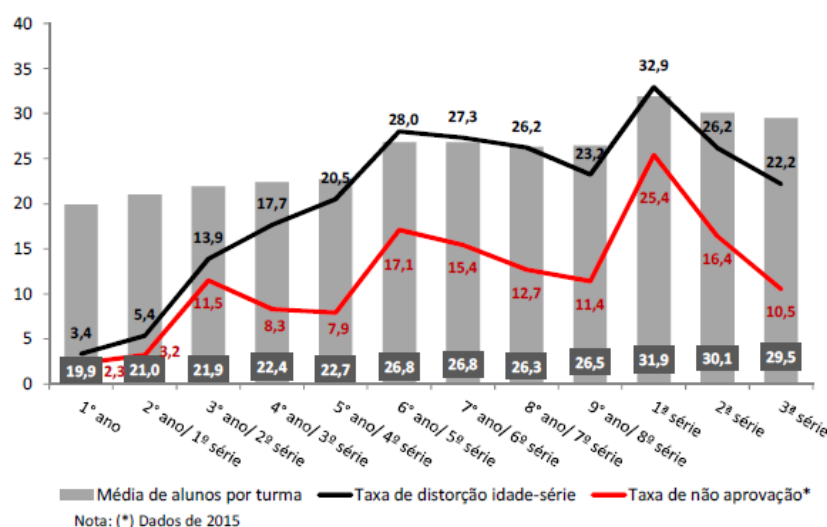
Com relação à educação especial (alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação), as notas estatísticas mostram uma ampliação (57,8%) das matrículas nas escolas brasileiras. Segundo as notas, esse percentual, em 2008, era de 31%. Além disso, destacamos os recursos nas escolas, porquanto o percentual de creches que apresentam banheiro adequado aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida é de 29,9% e, ainda, que têm dependências e vias adequadas a esses alunos é de 24,6%. No ensino fundamental, por exemplo, 59,1% das escolas apresentam banheiro adequado aos alunos com deficiência e 47,3% têm dependências e vias adequadas aos alunos com deficiência. A acessibilidade é o início do processo de escolarização, entretanto, a nomeada “inclusão” não se restringe a isso.

Pela égide da racionalidade neoliberal como a busca de maior eficiência na educação, menor custo e maior acesso, constitui-se uma realidade em que podemos ver as questões específicas do campo deficiência serem secundarizadas, na perspectiva de uma escola para todos, e a educação a que as pessoas com deficiência têm direito ser reduzida ao acesso e permanência garantidos na sala de aula do ensino regular, sendo isso suficiente. Parece-nos que a política de inclusão não pode ser reduzida a esta racionalidade descrita (FERREIRA; FERREIRA, 2013, p. 32).

Ainda, conforme as notas estatísticas do Inep, “a baixa idade de parte dos alunos dos anos finais e do ensino médio da EJA indica que etapa está recebendo alunos provenientes do ensino regular” (INEP, 2017, p.23). Isto revela que a EJA atual não se constitui como forma de retificar uma dívida educacional histórica (FERRARO, 2004; 2008) e como uma função permanente com o objetivo de propiciar a atualização de conhecimentos por toda a vida (BRASIL, 2000). Ao contrário, a EJA está se consolidando como um espaço direcionado para os alunos que não se escolarizaram na educação básica, ou seja, para sujeitos que tiveram o acesso, mas não a apropriação do conhecimento sistematizado. Conforme esclarecem as notas estatísticas, “a elevação considerável da distorção idade-série no 5º ano mostra que a trajetória dos alunos, já nos anos iniciais, é irregular” (INEP, 2017, p. 23). Um discurso recorrente nas escolas da educação básica é que “esse aluno não está avançando, vamos esperar ele completar a idade para direcionarmos para a EJA”. Esse discurso parece dirigir o chamado “fracasso escolar” exclusivamente ao aluno e vai ao encontro dos estudos de Patto (1990).

O gráfico a seguir apresenta a média de alunos por turma, taxa de distorção idade-série e taxa de não aprovação (soma das taxas de reprovação e abandono), segundo dados de 2016.

Gráfico 1: Média de alunos por turma, taxa de distorção idade-série e taxa de não aprovação (soma das taxas de reprovação e abandono) - Brasil 2016.



Fonte: Notas estatísticas do Inep de 2016 (INEP, 2017).

Semelhante ao contexto apresentado por Ribeiro (1991, p.15), a taxa de não aprovação é maior na primeira série, o que pode indicar uma herança histórica de que a “repetência tende a provocar novas repetências”.

Diante desses altos índices de distorção idade-série e de não aprovação, a tendência é o aumento no número de matrículas na EJA. Entretanto, os dados do Inep apontam a redução de 26,8%, no período de 2008 a 2016, no número de escolas que oferecem a modalidade de EJA. Assim sendo, questiona-se a seguinte situação: o aluno excluído da escola (distorção idade-série e não aprovação) buscará a EJA que, por sua vez, está diminuindo o número de atendimentos. “E agora, José?”³.

Outro aspecto é o financiamento da EJA pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) que limita em 15%, no máximo, os recursos para a EJA e fixa um fator de ponderação menor ao compará-la com outras modalidades e etapas da educação básica (CARVALHO, 2014).

Dessa forma, a EJA se condiciona às oscilações de recursos oferecidos pela sociedade civil com pouco planejamento político (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Nessas condições, foram criados programas e projetos para essa modalidade de ensino no campo e na cidade. Especificamente no campo, a partir 1998, iniciou-se o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) estabelecido pelo governo federal com criação de vários cursos⁴, dentre eles, a EJA.

³ Poema “José” de Carlos Drummond de Andrade.

⁴ Educação de Jovens e Adultos (EJA); Formação Continuada de Professores; Formação Profissional de Nível Técnico e Formação Profissional de Nível Superior (BRASIL, 2004).

Os estudos de Molina (2003) e Gonçalves (2014) sobre os projetos de EJA do Pronera mostram que a condição de vulnerabilidade está associada à não alfabetização e aos baixos níveis de escolaridade, sendo que o desenvolvimento desses projetos aconteceu com pouco recurso financeiro e, conseqüentemente, com infraestrutura precária e evasão dos alunos.

A situação torna-se mais complicada ao tratar de jovens e adultos deficientes não alfabetizados que vivem em áreas rurais, conforme será apresentado pelas narrativas de pessoas que vivem no campo.

Narrativas de pessoas que vivem no campo sobre a EJA

Foram realizadas entrevistas com dois alunos sem deficiência, que participaram do projeto EJA do Pronera e que vivem em assentamentos no interior paulista. Em terras remanescentes de quilombos, foram feitas entrevistas com uma professora e com uma diretora que vivem e trabalham na comunidade quilombola. O critério de escolha dos entrevistados foi por participarem da EJA em áreas rurais.

O objetivo das entrevistas era compreender as percepções dos alunos sobre estudar na EJA e a infraestrutura dessa modalidade de ensino no campo.

A educação de jovens e adultos em áreas rurais, assim como nos demais níveis e modalidades da educação básica, anuncia contradições entre o currículo e a diversidade cultural que vivenciam. Gomes (2006) afirma que se quisermos compreender a complexa trama entre a dimensão cultural e o currículo, teremos que enfrentar o debate sobre as desigualdades sociais e raciais em nosso país.

A trajetória de escolarização de estudantes, com e sem deficiência nas comunidades remanescentes de quilombos, em assentamentos, em terras indígenas e entre ribeirinhos (MANTOVANI, 2015; GONÇALVES, 2014; SÁ, 2015; FERNANDES, 2015) é marcada por esforços individuais que revelam a ausência do poder público diante dos direitos sociais, como transporte, moradia, saneamento básico, saúde e educação escolar. Os excertos a seguir são baseados nas falas de dois alunos sem deficiência, que participaram do projeto de EJA do Pronera em assentamentos paulistas.

Para aprender mesmo o que eu achava pior era para ler. Até hoje pra ler eu sou meio “cabeceira”. Para escrever umas palavras também sou meio difícil. Mas por isso, para ler que eu tive mais dificuldade, mas depois [...] que eu entrei (na EJA) já tinha melhorado uns 70%. Não sabia ler nem uma carta, nada (Aluno sem deficiência da EJA do Pronera de um assentamento paulista).

[...] eu trabalhava nessa (empresa), muito serviço aparecia, aparecia serviço bom. Chegaram dar para mim um cargo bom, mas meu estudo era fraco, então eles falavam: -Oh, vamos melhorar o estudo que a gente pode dar uma

qualificação melhor para você. Vamos dar uma melhorada! Aí começou essa EJA, [...] comecei ir, comecei melhorar um pouco mais. Já tinha um pouco de noção, mas pouco, fui melhorando. Então chegaram até mim, vamos melhorar um pouco o salário [...] Então foi mais por isso mesmo (que voltou para a EJA) (Aluno sem deficiência da EJA do Pronera de um assentamento paulista).

A fala do aluno mostra que as condições socioeconômicas interferem na permanência e na evasão escolar. Portanto, os alunos da EJA precisam ser reconhecidos como sujeitos de direito ao apresentarem condições concretas de injustiças sociais (FREIRE, 2001). O trecho, a seguir, apresenta a percepção do retorno à EJA:

Naquele tempo da minha juventude a gente só largava escola pra trabalhar. Tinha necessidade de largar a escola para trabalhar. Aí parei, fui trabalhar, depois de velho, cheguei aqui [...] comecei a estudar de novo [...] Não adianta mais, a pessoa velha, do jeito que eu estou velho não adianta mais estudar que não tem mais futuro (Aluno sem deficiência da EJA do Pronera de um assentamento paulista).

Cruz e Viana (2014) mostram as situações vivenciadas por alunos que tiveram trajetórias escolares ininterruptas na EJA no município de Porto Seguro, Bahia. O estudo apresenta as dificuldades, no interior da escola e fora dela, encontradas pelos alunos durante o processo educativo na EJA, tais como a vergonha em estar nesse espaço, o discurso da dificuldade ou quase impossibilidade do jovem, adulto ou idoso de aprender conhecimentos de algumas disciplinas, a culpabilização do sujeito pelo insucesso pelo “fracasso escolar”, dentre outras. Ao analisar o perfil dos alunos da EJA, Gonçalves e Caiado (2016a) explicam que esses alunos são, na maioria, trabalhadores e que não percebem a EJA como um direito.

Pensar sobre uma EJA no campo que considere as singularidades das pessoas com deficiência é indispensável, uma vez que as políticas públicas indicam esse direito. Além disso, considera-se que a realidade enfrentada por essas pessoas é de precariedade em condições básicas, com a negação do atendimento na área da saúde e da educação.

O próximo depoimento traz algumas observações da professora de português sobre sua aluna surda. Ambas vivem em área remanescente de quilombo. Nota-se que o fato de a aluna persistir e retomar os estudos é visto, também, como uma questão de esforço pessoal. É preciso ir além e buscar compreender os motivos que levaram a aluna a interromper sua trajetória escolar e, depois, a prosseguir na educação de jovens e adultos.

Eu acho que só o fato de ela, a aluna surda estar ali, ela já se mostra como uma pessoa capaz, uma lutadora. Em todas as aulas que eu estive presente, ela nunca se mostrou menos que as outras alunas. Ela sempre lia as lições, me chamava com a mão e escrevia o que ela não entendia e eu respondia escrevendo também. Então eu acho que desde o princípio, o fato de ela querer estudar, já é uma vitoriosa. Não tem nem o que dizer. Estudar não é fácil para uma pessoa que tem uma limitação querer e se interagir com outras pessoas que podem ser indiferente a eles. Para ela é uma grande coisa,

para nós todos para conhecer também (Professora de português, comunidade quilombola).

Ao buscar estabelecer uma forma de comunicação com a aluna surda, no caso, a escrita, a professora mostra uma postura disponível em receber a aluna e, também, em desenvolver um trabalho pedagógico com ela. Além disso, a professora consegue perceber que o convívio com a aluna é enriquecedor tanto para ela quanto para os demais alunos. Muitas ações na escola se efetivam por meio de iniciativas e posturas individuais. Isso é algo que pode ser desencadeador de problemas, pois fortalece a ausência das ações do poder público, sobrecarrega as pessoas e suas demandas de trabalho e, como consequência, pode naturalizar a ausência de serviços da educação especial. A seguir, a fala da diretora de uma escola localizada em área remanescente de quilombo levanta mais aspectos para essa inquietação, uma vez que professores levam móveis e utensílios domésticos para dar aulas na escola da comunidade que oferta EJA.

Os móveis eram trazidos de casa. A gente que levava alimento e colchão, geladeira, fogão, tudo de casa! Às vezes tinham outros professores que vinham de longe também. A gente amanhecia na escola, assim não tinha problema de atraso de rio, se chovia e dava uma enchente ficava impossível.

Teve uma enchente que a gente passou o final da semana na escola, eu e mais uma professora, ficamos sem acesso à casa, família, foi lá no Ivaporunduva, o rio encheu. Ficamos sem alimento, sem sabão e daí, a comunidade emprestava. Ficamos ilhadas na escola, não dava para atravessar, não tinha canoa nem barco, nem balsa (Rosana, hoje diretora da Escola Estadual Maria Antônia Chules Princesa, membro da comunidade, com 30 anos de docência e dedicação às escolas locais).

O depoimento revela que o compromisso das professoras foi para além da ação pedagógica na educação escolar, uma vez que exigiu renúncias que evidenciam a não oferta de condições mínimas para o trabalho, como, por exemplo, o transporte. A professora continua e relembra o período em que não tinha balsa para a travessia do rio e nem energia elétrica na escola para a oferta da EJA:

A balsa veio logo depois da enchente, essa enchente foi em 82, logo depois providenciaram a balsa. Nesse período que eu estava na escola não tinha balsa e nem energia elétrica. Só se atravessava o rio de barco. Quando eu estava no Ivaporunduva, a energia chegou. Fiquei lá de 81 até 89. Foram sete anos lá. A noite não tinha luz, era tudo a vela ou lampião. E tinha aulas à noite que era à base da vela ou do lampião (Rosana, hoje diretora da Escola Estadual Maria Antônia Chules Princesa, membro da comunidade, com trinta anos de docência e dedicação às escolas locais).

As condições de trabalho a que muitos professores precisam se submeter revelam o descompromisso do Estado com a educação escolar. Marsiglia (2011) enfatiza que, no momento em que o modo de produção capitalista inverte a posição do homem em relação ao trabalho, ou seja, o homem deixa de ser o sujeito e passa a

ser o objeto, o trabalho assume um caráter fragmentado e desumanizante. A precarização das escolas e das ferramentas necessárias mostra que a educação escolar foi alicerçada para as elites.

O cenário descrito nos depoimentos expõe um ambiente que contava com indivíduos que desejaram romper essa lógica, permanecendo na escola, mesmo em condições adversas. Segundo Ribeiro (2007), “[...] a lógica da instrução e da educação escolarizada, desde a colonização só pode ser conveniente e interessa à camada dirigente e aos seus descendentes” (RIBEIRO, 2007, p. 20). A maior parte da população se depara com uma educação escolar precarizada, desigual e excludente.

Todavia, Libâneo (2004), pautado na psicologia histórico-cultural, explica que as relações sociais influenciam o desenvolvimento e a constituição do sujeito. Assim, o modo pedagógico de pensar e agir é um dos caminhos de viabilização de ideários políticos, implicando mobilizar internamente os sujeitos para o desenvolvimento de seus processos psíquicos superiores, visando à formação de uma personalidade omnilateral para sua ação prática transformadora na sociedade.

Considerações finais

A educação brasileira, conforme as notas estatísticas de 2016, apresenta problemas que não são novos, como a distorção idade-série e a taxa de não aprovação. Embora tenha ocorrido a ampliação do acesso à escola, o que os dados sinalizam é um agravamento da não apropriação do conhecimento produzido pela humanidade, a qual ocasiona uma amarração entre ensino fundamental e EJA. Esse cenário atual advém de um processo político e econômico que visa a uma formação alienada e apropriada às necessidades do mercado. É inaceitável que o Brasil ainda possua um percentual correspondente a 44,9% de pessoas, a partir dos 15 anos, sem instrução ou com ensino fundamental incompleto (GONÇALVES, MELETTI, SANTOS, 2015). Além disso, há que considerar que as pessoas que são analfabetas funcionais não estão contabilizadas nesse percentual.

Outro dado é a precariedade das escolas localizadas em áreas rurais, que sofrem com a falta de recursos básicos, como energia elétrica, esgoto sanitário, abastecimento de água. Esses dados foram também apresentados na forma de entrevista com a professora e a diretora de uma escola que oferta EJA em uma comunidade remanescente de quilombo.

A complexidade da discussão aumenta na interface entre EJA, educação especial e educação do campo. É necessária a construção de uma proposta de educação escolar junto aos movimentos sociais que contemple o atendimento às pessoas com deficiência que vivem no campo, desde a educação infantil.

Conclui-se que, se não houver uma mudança macro que envolva a estrutura política e o financiamento da educação brasileira, esses índices de distorção idade-série e de não aprovação na educação básica poderão se expandir e, por conseguinte, a EJA terá que amparar essa circunstância. Neste momento, precisamos resistir às atrocidades, políticas e econômicas, que incidem sobre a sociedade brasileira e termos força para lutar por uma educação formal, libertadora e democrática.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 22 ago. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Coordenadoria de Educação Básica. **Parecer n. 11/2000**, de 10 de maio de 2000. Brasília, 2000.

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

BRASIL. 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 set. 2017.

BRASIL. 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 set. 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de 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: 07 set. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação, e dá outras providências**. 2014a. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. 2014b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12960.htm>. Acesso em: 24 set. 2017.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. **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.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v. 35, p. 11-32, 2005.

DA CRUZ, Neilton Castro; VIANA, Maria José Braga. Apropriação de estratégias como forma de superar obstáculos: trajetórias ininterruptas de estudantes da EJA no ensino fundamental. **Revista NupeX em Educação** (UNEB). Teixeira de Freitas-BA, v. 1, n. 1, p. 21-40, jul-dez., 2014.

EVANGELISTA, Olina. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: Ronaldo M. L. Araujo; Doriedson S. Rodrigues. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1ª ed. Campinas-SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos. **A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense**. 2015. 280f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

FERRARO, Alceu Ravello. Analfabetismo no Brasil: desconceitos e políticas de exclusão. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 111-126, jan./jun. 2004.

FERRARO, Alceu Ravello. Direito à educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 34, p. 273-289, 2008.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 21-48.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTI, Bernadete. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa** (USP), São Paulo, v. 30, n. 01, 2004, p. 11-30.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: AMBRAMOWICZ, A.; BARBOSA, M. A.; SILVÉRIO, V. S. (Org.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2006.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. **Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRONERA**. 2014. 199f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha; CAIADO, Katia Regina Moreno A educação para jovens e adultos com deficiência em dois assentamentos paulistas. **Comunicações (UNIMEP)**, v. 23, p. 177-193, 2016a.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha; CAIADO, Katia Regina Moreno. Educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas: interfaces com a Educação Especial. In: Jaqueline Daniela Basso; José Leite dos Santos Neto; Maria Cristina dos Santos Bezerra. (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. 1 ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016b, p. 70-90.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha.; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; SANTOS, Natália Gomes dos. Nível instrucional de pessoas com deficiência no Brasil.

Crítica Educativa, v. 1, p. 24-39, 2015. Disponível em: <<http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/37>> . Acessado em: 10/01/2018.

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

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Notas Estatísticas do censo escolar da educação básica 2016**.

Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 21 set. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, Curitiba (PR), n. 24, p. 113-147, 2004.

MANTOVANI, Juliana Vechetti. **A educação da pessoa com deficiência em comunidades remanescentes de quilombos no estado de São Paulo**. 2015. 240f. (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

MARSIGLIA, Ana Carolina. **A prática pedagógica histórico-crítica: na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARTINS, Marcos Francisco. Conhecimento e disputa pela hegemonia: reflexões em torno do valor ético-político e pedagógico do senso comum e da filosofia em Gramsci. In: José Claudinei Lombardi; Dermeval Saviani. (Org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas-SP: Autores Associados, 2008, 2ª ed., p. 123-159.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas Críticas (Online)**, v. 17, p. 367-384, 2011.

MÉSZÁROS István. **A educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna. **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.

PATTO, Maria Helena Souza Patto. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990. 385p.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 4, p. 73-86, jul./dez. 1991.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 20. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

SÁ, Michele Aparecida de. **Educação e escolarização da criança indígena com deficiência em Terra Indígena Araribá**. 2015. 183f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

SADER, Emir. Prefácio. In: Mézáros István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SANFELICE, José Luís. A conjuntura educacional atual: para onde caminha a educação. In: SANFELICE, José Luís; SIQUELLI, Sônia Aparecida. (Org.). **Desafios à democratização da educação no Brasil contemporâneo**. 1ª ed. Uberlândia/MG: Navegando Publicações, v. 1, p. 119- 142, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SIEMS, Maria Edith Romano. Educação de jovens e adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção. **Educação em Foco**, v. 16, p. 61-80, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

Recebido em: 31/10/2017.

Aprovado em: 13/12/2017.