

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ASSENTAMENTOS NO ESTADO DE SÃO PAULO

Táisa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves¹

Ana Carolina Macalli²

Resumo:

O objetivo deste trabalho é descrever e analisar a situação educacional de alunos com deficiência inseridos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em áreas de assentamento. Para tanto, utilizamos os indicadores sociais oficiais e dados empíricos construídos durante as visitas aos assentamentos, quando foram realizadas entrevistas com participantes do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) do Projeto Alfabetização de Jovens e Adultos no estado de São Paulo. Os resultados do estudo indicam: alto índice de pessoas analfabetas no Brasil; presença de pessoas com deficiência na EJA do PRONERA e em escolas de educação básica em áreas de assentamento. Pretende-se com este estudo apresentar esta realidade educacional e incentivar pesquisas acadêmicas que enfoquem a escolarização da pessoa jovem e adulta deficiente em áreas rurais.

Palavras- chave: Assentamentos; Educação Especial; EJA; indicadores educacionais.

Introdução

O objetivo deste trabalho foi descrever e analisar a situação educacional de alunos com deficiência inseridos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em áreas de assentamento. Primeiramente apresenta-se um panorama do analfabetismo no campo e ao constatar a presença da pessoa com deficiência no campo sem escolarização ou com baixo índice de conhecimento científico, nota-se que a conjuntura do analfabetismo ainda é mais complexa para esses sujeitos. Entretanto, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma possibilidade de escolarização para as pessoas analfabetas e com baixo nível de conhecimento científico. Outro momento do trabalho foi apresentar dados de matrículas com base no Instituto

¹ Pedagoga e Mestre em Educação pela UEL, Doutoranda em Educação Especial na UFSCar/PPGEEs. Bolsista do Observatório da Educação e integrante do grupo de pesquisa NEPEDE'Es UFSCar.

² Graduanda do curso de Licenciatura em Educação Especial na UFSCar. Bolsista de Iniciação Científica do Observatório da Educação.

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacional Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação, por meio dos Censos Escolares de 2007 a 2012 entrelaçando as temáticas EJA, Educação Especial, Educação do Campo.

Além disso, houve visitas e entrevistas em assentamentos no estado de São Paulo para conhecer e analisar a realidade da interface entre educação especial e educação do campo por meio dos dois projetos de EJA realizados pelo PRONERA em parceria com a Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e Organização de Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo (OMAUESP). O primeiro realizado de 2005 a 2007 e o segundo no período de 2007 a 2010.

Antes de analisar a interface entre educação especial e educação do campo, apresenta-se um panorama sobre o quadro de analfabetismo das pessoas que vivem no campo no Brasil.

O Analfabetismo no Campo

Em 1872, no primeiro censo no Brasil, estimava-se 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, 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 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 Constituição de 1988, é que a exclusão dos analfabetos com relação ao voto foi suprimida (FERRARO, 2004).

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.

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).

O analfabetismo no campo começou a incomodar com o êxodo rural (intensificado nos anos de 1960 e 1970) quando as pessoas do campo mudavam-se para as cidades em busca de melhores condições de vida, e iniciavam o trabalho nas indústrias e no comércio (FERRARO, 2012). “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, 2012, p.944).

De acordo com o IBGE (2010) há no Brasil 161.990.266 pessoas com 10 anos ou mais de idade. Destas, 5.206.321 vivem no campo e sem alfabetização. Deste modo, a pessoa adulta que não teve acesso ao conhecimento científico, ou que por motivos diversos precisou parar de estudar, uma oportunidade de reconstituir esta trajetória escolar é a partir da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Ao tratar das pessoas com deficiência no campo, Marcoccia (2011) aponta que esses sujeitos ainda são invisíveis. Há silêncio sobre elas nos documentos dos movimentos sociais que lutam pela reforma agrária no país, e há silêncio sobre elas na produção do conhecimento na área da educação especial (CAIADO; MELLETTI, 2011). Um exemplo disso é Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, voltado para a educação do campo e que não menciona a população com deficiência.

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. Em 16 de abril de 1998 por meio da Portaria Nº. 10/98, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, vinculando ao Gabinete do Ministro e aprovou o seu Manual de Operações (BRASIL, 2004, p.15).

O PRONERA se concretiza a partir de parcerias, que se desenvolve por meio de uma gestão participativa, em que todas as responsabilidades são assumidas de forma coletiva na elaboração, acompanhamento e avaliação dos projetos. As principais parcerias são: 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 tem o intuito de garantir o direito de acesso à educação das pessoas que vivem no campo, no local onde vivem. 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, focaremos 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).

Houve dois projetos de EJA para os alunos de assentamento, o primeiro de 2005 a 2007 e o segundo de 2007 a 2010. Os dois projetos de EJA foram desenvolvidos em parceria com a Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), INCRA e OMAQUESP, o primeiro Projeto denominado “Alfabetização de Jovens e Adultos nos Assentamentos de Agricultura Familiar” e o segundo Projeto “Educação de Jovens e Adultos nos Assentamentos da Reforma Agrária” finalizado com 12 salas de aulas e 302 alunos (VIEIRA, 2007).

Em entrevista com a coordenadora pedagógica do projeto EJA- PRONERA, ao tratar das interfaces (EJA, Educação do Campo e Educação Especial) ela diz:

Acho que o que a gente percebe nos assentamentos de modo mais específicos são alguns alunos... porque 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 é que precisa de uma... um momento mais específico com ele, um trabalho mais específico (P.8).

Ao verificar esta realidade educacional no desenvolvimento da EJA no PRONERA, o próximo passo é buscar por meio dos dados do censo escolar como as escolas em áreas de assentamento estão apontando a população com deficiência na EJA no estado de São Paulo.

Pessoas com deficiência na EJA em assentamentos: Uma análise a partir dos Indicadores Educacionais

Neste estudo, compreende-se a análise dos indicadores sociais na perspectiva crítica, em que as dimensões de qualidade e quantidade compõem uma unidade (FERRARO, 2012). Partindo desse enfoque, os dados que iremos apresentar 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 2007 a 2012.

Sobre o período de análise do censo escolar, o ano inicial de 2007 foi delimitado por ter sido o anterior ao estabelecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Brasil (BRASIL, 2008b), implantada pela Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação, em 2008. O último ano analisado foi 2012 por apresentar os dados mais atuais do Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2012).

Este trabalho focou no banco de dados do censo escolar de matrículas, que foram agregados segundo as variáveis³: zona residencial do aluno (rural); localização diferenciada da escola (não se aplica, 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 quilombo); modalidade de ensino (EJA); alunos com necessidades educacionais especiais (se possui ou não) e tipo de deficiência (visual, auditiva, física e mental). Vale ressaltar, que a deficiência visual se refere à soma do número de matrículas de alunos com baixa visão e cegos e a deficiência auditiva se refere à das matrículas de alunos com deficiência auditiva e surdez. Nos anos de 2007 e 2008 para a deficiência mental englobamos a soma de matrículas de alunos com síndrome de Down e deficiência mental.

As análises dos microdados sobre as matrículas permitiram apresentar resultados sobre a situação do acesso escolar de pessoas com deficiência na EJA em assentamentos.

De acordo com os dados do censo escolar as escolas localizadas em áreas rurais se dividem em: não se aplica, 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 quilombo. Deste modo, apresenta-se a distribuição das matrículas de alunos da educação básica nestas escolas em áreas rurais, conforme demonstra a tabela 1.

Tabela 1: Matrículas de alunos que vivem e estudam no campo na Educação Básica segundo a localização diferenciada da escola no Brasil

Ano	Não se aplica	Área de assentamento	Terra indígena	Área remanescente de quilombos	Unidade de uso sustentável	Unidade de uso sustentável em terra	Unidade de uso sustentável em área
-----	---------------	----------------------	----------------	--------------------------------	----------------------------	-------------------------------------	------------------------------------

³ As nomenclaturas das variáveis estão de acordo com o caderno de instruções do INEP, disponível no endereço eletrônico: <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-microdados>. Acesso em: 25 mar. 2013.

						indígena	remanescente de quilombos
2007	5 747 111	416 337	158 108	94 990	-	-	-
2008	5 724 455	403 699	162 057	133 039	-	-	-
2009	5 862 258	364 926	169 176	139 508	-	-	-
2010	7 407 150	337 997	172 724	152 484	-	-	-
2011	5 107 848	394 491	180 075	159 240	-	-	-
2012	4 977 904	388 930	191 999	163 090	18 334	1 864	4 199

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2007, 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012).

Verifica-se que a maior concentração das matrículas de alunos que vivem e estudam no campo é em outra área rural (não se aplica).

Constata-se que embora as matrículas em área de assentamento apresentem uma queda de 6,6% no período, elas são superiores as de terra indígena e de área remanescente de quilombos. De acordo com Vendramini (2007) as escolas do campo surgiram por meio das lutas dos movimentos sociais e da mobilização dos trabalhadores do campo. “É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos” (VENDRAMINI, 2007, p.123).

Ao especificar o nosso estudo em áreas de assentamento na região sudeste e estado de São Paulo, a tabela 2 apresenta as matrículas de alunos da educação básica que vivem no campo e estudam em escolas em áreas de assentamentos.

Tabela 2: Matrículas de alunos que vivem no campo e estudam na Educação Básica em escolas em áreas de assentamentos

Ano	Brasil	Sudeste	%	São Paulo	%
2007	416 337	11 788	2,8	2 691	22,8
2008	403 699	11 630	2,9	2 963	25,5
2009	364 926	11 818	3,2	3 213	27,2
2010	337 997	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 (2007, 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012).

Nota-se que na região sudeste as matrículas da educação básica em escolas de assentamento são reduzidas (em média 3%) ao cotejar com os dados brasileiros.

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 (BERGAMASCO, 1997).

Na região sudeste, o estado de Minas Gerais e São Paulo se destacam com relação aos outros estados nas matrículas de alunos da educação básica em áreas de assentamento. O estado de São Paulo, foco do nosso estudo, apresenta em média 31,7% das matrículas de alunos que vivem no campo e estudam em áreas de assentamento da região no período analisado.

Ao entrelaçar as interfaces: educação do campo, mais especificamente assentamento, educação especial e EJA, os dados do censo escolar apresentam resultados demonstrados na tabela 3:

Tabela 3: Matrículas de alunos com NEE* e por tipo de deficiência (DV, DA, DF, DM)** que vivem no campo e estudam na Educação de Jovens e Adultos em assentamentos na região sudeste

Ano	Total de matrículas na EJA	NEE	DV	DA	DF	DM
2007	381	0	0	0	0	0
2008	395	8	1	2	0	2
2009	572	4	3	0	0	1
2010	459	2	0	0	0	2
2011	380	5	0	1	0	4
2012	331	5	0	0	0	5

*NEE: Necessidade Educacional Especial

**DV: Deficiência Visual; DA: Deficiência Auditiva; DF: Deficiência Física, DM: Deficiência Mental.

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2007, 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012).

Na região sudeste, as matrículas de alunos da EJA em assentamento representam em média 3,6% das matrículas da educação básica em assentamento.

As matrículas de alunos com NEE na EJA em assentamentos da região sudeste são reduzidas em todo o período. No ano de 2008 houve a maior concentração de alunos com NEE na EJA com 8 matrículas, destas, 1 aluno com baixa visão, 2 alunos com deficiência auditiva, 2 alunos com deficiência mental, 2 alunos com transtornos invasivos e 1 aluno com deficiência múltipla.

A partir do ano de 2010, o estado de São Paulo se torna o mais representativo nas matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na EJA, conforme demonstra a tabela 4.

Tabela 4: Matrículas de alunos por tipo de deficiências que vivem no campo e estudam na Educação de Jovens e Adultos em assentamentos no estado de São Paulo

Ano	Total de matrículas na EJA	NEE	DV	DA	DF	DM
2007	147	0	0	0	0	0
2008	120	1	0	0	0	1
2009	170	1	0	0	0	1
2010	250	2	0	0	0	2
2011	210	4	0	1	0	3
2012	202	5	0	0	0	5

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2007, 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012).

O estado de São Paulo representa, em média, 43,6% das matrículas da EJA em assentamento da região sudeste.

A partir do ano de 2010, as matrículas de alunos com NEE da EJA em assentamento 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 1^a a 4^a série) da EJA.

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.

Apesar das políticas públicas (Brasil, 2008a; Brasil, 2008b) fazerem referência ao direito à educação para jovens e adultos com deficiência que vivem no campo, percebe-se que esta realidade ainda não é discutida nas produções científicas acadêmicas brasileiras. As análises realizadas devem ser encaradas como um ponto de partida para as diferentes situações enfrentadas na construção de uma Educação de Jovens e Adultos para pessoas com deficiência que vivem em áreas rurais.

Considerações Finais

Com este estudo pode-se constatar um número elevado de pessoas analfabetas no Brasil. Verificou-se a presença de pessoas jovens e com deficiência na EJA em assentamentos tanto no PRONERA, quanto em escolas da educação básica conforme apontaram os dados do censo da educação. Deste modo, questionamos como está sendo o atendimento educacional para os alunos com deficiência na EJA em assentamento, já que muitos destes sujeitos são marcados pela exclusão escolar em sua trajetória de vida. Entretanto, a EJA é uma possibilidade de retornar a escolarização e acredita-se que o seu objetivo é de apropriação do conhecimento formal e sistematizado.

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).

Verifica-se que a educação é algo valioso, entrelaçada a diversos fatores econômicos, sociais e políticos. Assim, há uma camada dirigente que conduz a educação brasileira, por isso não se deve culpabilizar os sujeitos que possuem os baixos índices de escolarização, pois são vítimas do sistema neoliberal, que se baseia nos interesses do capital.

Cabe aqui ressaltar que as pessoas consideradas analfabetas vivenciaram situações concretas de injustiça social (FREIRE, 2001), e uma alternativa para reparar esta exclusão educacional é a EJA. Deste modo, a EJA precisa ser um espaço relevante para a vida dos alunos, uma vez que esta modalidade de ensino acaba se constituindo como “um espaço de luta, no qual é possível propiciar, a cada um e a todos, as condições de conhecer as múltiplas possibilidades da vida e as suas potencialidades sufocadas (...)” (RUMMERT, 2006, p.139).

Segundo Ferraro (2004) é preciso desconstruir o conceito de alfabetização enquanto sinônimo de algo pejorativo, nas seguintes 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).

Freire (1996) aponta que é o papel fundamental da escola na formação do indivíduo é a intervenção positiva em seu meio. Através da educação e do conhecimento adquirido o

indivíduo torna-se capaz de perceber-se no contexto social, tornando-se sujeito ativo nas reivindicações pelos seus direitos.

Defende-se uma escola laica, gratuita, estatal, de qualidade e interesse público, em que haja de fato o acesso, a permanência e a apropriação do conhecimento científico para que a população possa lutar por melhores condições de vida, havendo uma emancipação humana, sobretudo, da classe trabalhadora.

Por fim, necessita-se que as pesquisas acadêmicas rompam com esse silêncio e problematizem as dificuldades enfrentadas por jovens e adultos com deficiência que vivem no campo, pois estes ainda se encontram privados do direito à educação.

Referências

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.

BERGAMASCO, S. M. P. P. A Realidade dos Assentamentos Rurais por detrás dos Números. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 11, n.31, p. 37-49, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica – 2007**. 2007. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: 16 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica – 2008**. 2008. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: 18 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. **Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. 2008a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 jan. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 13 jul. 2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica – 2009**. 2009. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: 18 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica – 2010**. 2010. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: 21 abr. 2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica – 2011**. 2011. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: 2 ago. 2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica – 2012**. 2012. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: 2 ago. 2013.

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

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 9 jul. 2013.

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, p. 93-104, 2011.

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. 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. 2012.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, T.G.G.L. **Escolarização de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros**. 2012. 72f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

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**. Pôster apresentado na 33ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, MG, 2010. Disponível em :<http://www.anped.org.br/reunioes> Acesso em: nov. de 2012.

MOYSES, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Inteligência Abstraída, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência. **Psicologia USP** (Impresso), v. 8, p. 63, 1997.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

RUMMERT, S. M. **Formação continuada dos Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD. MEC / UNESCO, 2006.

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.

VIEIRA, M. A. L. **Projeto de Educação de Jovens e Adultos nos Assentamentos da Agricultura Familiar**. Piracicaba. UNIMEP, NEPEP, 2007.

VENDRAMINI, C. R. Educação e Trabalho: Reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cadernos CEDES** (Impresso), v. 27, p. 121-135, 2007.