



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

EDSON RODRIGUES DOS ANJOS

A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
reconstruindo práticas entre a Educação Especial e o Ensino Regular

MARABÁ-PA

2022

EDSON RODRIGUES DOS ANJOS

A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
reconstruindo práticas entre a Educação Especial e o ensino regular

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Rede em Educação Inclusiva (Profei), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Inclusiva.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Clédina Rodrigues Gomes

MARABÁ-PA

2022

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Universidade
Federal do Sul e Sudeste do Pará
Biblioteca Setorial Campus do Tauarizinho**

A599i Anjos, Edson Rodrigues dos

A inclusão de alunos surdos na educação de jovens e adultos : reconstruindo práticas entre a Educação Especial e o Ensino Regular / Edson Rodrigues dos Anjos. — 2022.
144 f.

Orientador(a): Ana Clédina Rodrigues Gomes. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Programa de Mestrado Profissional em Rede em Educação Inclusiva (PROFEI), Marabá, 2022.

1. Educação especial. 2. Surdos - Educação. 3. Educação de jovens e adultos. 4. Inclusão escolar. I. Gomes, Ana Clédina Rodrigues, orient. II. Título.

CDD: 22. ed.: 371.912

Elaborado por Adriana Barbosa da Costa – CRB-2/994

EDSON RODRIGUES DOS ANJOS

A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
reconstruindo práticas entre a Educação Especial e o ensino regular

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Rede em Educação Inclusiva (Profei), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Inclusiva.

Data de aprovação: Marabá (PA), ____ de ____ de 2022

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Ana Clédina Rodrigues Gomes – PROFEI/UNIFESSPA

Orientadora

Prof^a. A Dr^a. Rosemyriam Ribeiro dos Santos Cunha – PROFEI/UNESPAR

Examinador interno

Prof. Dr. Geraldo Eustáquio Moreira – PPGE/UnB

Examinador Externo

Dedico este trabalho primeiro a memória da minha amada mãe, que mesmo sem nunca ter ido a escola, me ensinou a estudar, dedico também a todos aqueles que vêm construindo a educação de surdos no município de Marabá, em especial, professores, estudantes surdos e famílias.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiro a minha família de laços sanguíneos e de laços fraternos, irmãos e irmãs que me apoiaram nesta jornada que iniciou no auge de uma pandemia. Sou grato aos que me deram as orientações necessárias para ingressar no Programa de Mestrado, grandes amigos, Jairo Belchior e Prof. Dr. Luciano Laurindo. Também sou imensamente grato à Orientadora Prof^a. Dr^a. Ana Clédina Rodrigues Gomes, que esclareceu os caminhos desta jornada.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo investigar os processos de inclusão educacional de alunos surdos matriculados em salas comuns da Educação de Jovens e Adultos, no contexto de uma unidade de ensino fundamental do Sistema Municipal de Ensino da cidade de Marabá/PA. Buscou, ainda, responder à indagação de como o Sistema Municipal de Ensino de Marabá/PA vem organizando os serviços da Educação Especial para apoiar a inclusão dos surdos na Educação de Jovens e Adultos. Para fundamentar essa investigação, foram tecidas reflexões sobre o processo de inclusão social e educacional da pessoa com deficiência com recorte de uma trilha reflexiva sobre educação de surdos. Tal trilha foi teoricamente fundamentada principalmente nos textos de Skliar, Gesser, Strobell, Cardoso, Fernandes, Schlesener, Mosquera, Possa e Pieczkowski. Por fim, discutimos sobre a Educação de Jovens e Adultos, peculiaridades dos estudantes e as possibilidades de inclusão nesta modalidade, a partir dos referenciais de Junqueira, Souza, Siqueira, Guidotti e Freire. O processo investigativo apresenta fundamentos metodológicos da pesquisa participante, delineando-se como um estudo de caso, a análise dos dados foi realizada por meio metodologia de Análise Temática, oportunizando o conhecimento da realidade pesquisada, que revelou a existência de duas modalidades de ensino, com ações pouco articuladas em função do estudante surdo, com carências na formação contínua aos docentes e necessidade de adoção de novas estratégias para construção de práticas inclusivas.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação de Jovens e Adultos; Surdos; Inclusão, Ensino Regular.

ABSTRACT

This research aims to investigate the processes of educational inclusion of deaf students enrolled in common rooms of Youth and Adult Education, in the context of an elementary school unit of the Municipal Education System in the city of Marabá/PA. It also sought to answer the question of how the Municipal Education System of Marabá/PA has been organizing Special Education services to support the inclusion of deaf people in Youth and Adult Education. In order to support this investigation, reflections were made on the process of social and educational inclusion of people with disabilities as part of a reflective trail on the education of the deaf. This trail was theoretically based mainly on texts by Skliar, Gesser, Strobell, Cardoso, Fernandes, Schlesener, Mosquera, Possa and Pieczkowski. Finally, we discuss Youth and Adult Education, the peculiarities of students and the possibilities of inclusion in this modality, based on the references of Junqueira, Souza, Siqueira, Guidotti and Freire. The investigative process presents methodological foundations of the participant research, outlining itself as a case study, the data analysis was carried out using thematic analysis methodology, providing opportunities for the knowledge of the researched reality, which revealed the existence of two teaching modalities, with little articulated actions for the deaf student, with shortages in the continuous training of teachers and the need to adopt new strategies for the construction of inclusive practices.

Keywords: Special Education; Youth and Adult Education; deaf; Inclusion, Regular Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Teses e dissertações temas abrangentes 2011 – 2021	24
Tabela 2 – Teses e Dissertações temas correlacionados 2011 – 2021	25
Tabela 3 – Dissertações com os temas “Educação de Jovens e Adultos” e “inclusão de alunos surdos” correlacionados	27
Tabela 4 – Marcos legais da EJA	64
Tabela 5 – Organização temática de análise de dados	71
Tabela 6 – Organização das disciplinas da EJA em módulos	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SAPE	Sala de Apoio Pedagógico Especializado
AEE	Atendimento Educacional Especializado
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
EJA	Educação de Jovens e Adultos
PROFEI	Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
LBi	Lei Brasileira de Inclusão
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
CNE	Câmara de Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PPP	Projeto Político Pedagógico
PDF	Portable Document Format

SUMÁRIO

MEMORIAL DESCRITIVO	13
1 INTRODUÇÃO	17
2 PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE SURDOS ADULTOS	22
2.1 De quem mesmo estamos falando...	23
2.2 Dados encontrados	25
3 DIALOGANDO SOBRE O LUGAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA SOCIEDADE	34
4 POLÍTICAS E MODELOS EDUCACIONAIS PROPOSTOS PARA OS SURDOS	37
4.1 Breve passeio na história da educação de surdos	37
4.2 A Educação de surdos nos marcos legais	43
5 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS À INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	50
6 EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS, PECULIARIDADES E POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO	61
6.1 Constituição histórica e marcos legais da EJA	61
6.2 Possibilidades de uma educação libertadora	68
7 METODOLOGIA	71
8 ANÁLISE DOS DADOS/RESULTADOS E DISCUSSÃO DA PESQUISA	80
8.1 Caracterização dos serviços educacionais da EJA e Educação Especial em Marabá-Pa	81
8.1.1 A Educação de Jovens e Adultos	81
8.1.2 A Educação Especial e de Surdos em Marabá-PA	86
8.2 Dinâmica dos trabalhos da Educação Especial e Ensino Regular em Relação ao Aluno Surdo adulto	92
8.3 Práticas observadas no sentido de promover inclusão dos alunos surdos na EJA	99
8.4 Falas dos sujeitos sobre o processo de inclusão e ações estruturantes necessárias à acessibilização do ensino para alunos surdos no contexto da EJA	102
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS/CONCLUSÕES	110

10 PLANEJAMENTO, DESENVOLVIMENTO E RESULTADOS DO PRODUTO EDUCACIONAL	118
REFERÊNCIAS	120
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	126
APÊNDICE B - plano de trabalho para pesquisa documental	131
APÊNDICE C - Entrevista Semiestruturada	134

MEMORIAL DESCRITIVO

A minha ligação/imersão na Educação Especial e educação de surdos faz parte da construção da minha trajetória profissional, que possui recíprocas influências das propostas de inclusão educacional de pessoas com deficiência no município de Marabá, dos anos 2000 até este momento.

Iniciei minha trajetória profissional no magistério como professor da educação básica, ao concluir o Ensino Médio, em 1999, quando cursei o Magistério, curso que formava professores para atuar no ensino fundamental, de 1ª à 4ª séries, como eram organizados os ciclos nos anos iniciais da Educação Básica. Neste período, o estado do Pará já havia iniciado o processo de municipalização do Ensino Fundamental, passando o município a ser responsável por todos os serviços deste nível de ensino, inclusive iniciando a implantação das então chamadas Salas de Apoio Pedagógico Especializado (SAPE), nesse contexto, a Secretaria Municipal de Educação de Marabá-PA divulgou aos diretores das escolas, que formaria uma equipe de professores para atuar na Educação Especial. Fiquei curioso com o tema e de imediato me voluntariei para compor tal grupo. Assim, iniciei minha trajetória profissional com estudantes surdos em uma SAPE para “deficientes auditivos”, como foi chamado pela Secretaria de Educação, no ano 2000.

De 2000 a 2001, tínhamos como orientação da Secretaria Municipal de Educação realizar a educação dos alunos com deficiência nas SAPE's, matriculando no Ensino Regular somente aqueles que tivessem condições de ser integrados, até então, mesmo com a nomenclatura oficial diferente, estas salas eram conhecidas nas escolas como salas especiais e os alunos que as frequentavam eram tidos como alunos especiais. Tal orientação foi modificada ao final do ano de 2001, a partir da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, que indicou a matrícula de todos os alunos.

Art 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001).

Com a mudança na orientação para educação dos estudantes com deficiência, para que todos fossem matriculados no Ensino Regular, a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, também instituiu a obrigatoriedade de constituir um setor responsável por coordenar a Educação Especial, composto por um grupo de profissionais que orientasse os professores nas salas comuns.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela Educação Especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva. (BRASIL, 2001).

Foi a partir daí, no ano de 2001, que iniciei a atuação como técnico pedagógico de uma equipe multiprofissional da Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação de Marabá, de 2002 a 2004. Nesta função, oportunamente, obtive diversas evidências empíricas das singularidades da educação de surdos, pois pude vivenciar junto com os professores da rede municipal de ensino o desafio de promover a educação para os alunos que então eram chamados de “Deficientes Auditivos” matriculados no Ensino Regular.

No ano de 2001, ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, no Campus de Marabá-PA, no período matutino, situação que contribuiu para iniciar minha experiência na EJA. Em função da necessidade de completar minha carga horária no período noturno e não ter perda salariais, iniciei como professor da Educação de Jovens e Adultos, em turmas de alfabetização no período noturno, enquanto no período da tarde desempenhava a função de técnico pedagógico no Departamento de Educação Especial. Essa jornada em duas modalidades de ensino durou até o ano de 2003.

Também no ano de 2001, o MEC lançou o Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, que tinha como uma das ações a formação de intérpretes de LIBRAS, prevista inicialmente para acontecer em Brasília, porém, com a mudança no governo federal, no início do governo Lula, e impulsionado pela recente aprovação da Lei da LIBRAS, Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, no ano de 2003 o programa expandiu suas ações e, em parceria com a Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos de Brasília junto à Universidade de Brasília, iniciou-se o curso

de aperfeiçoamento em Tradutor/Intérprete de LIBRAS nas capitais no Brasil, e no estado do Pará foram convidados a participar um professor de cada município. Fui, assim, indicado pela secretaria municipal de educação como representante de Marabá, participei do curso em Belém nos meses de março e abril de 2003 e, ao retornar, atuei como Tradutor/Intérprete de LIBRAS até o ano de 2005, em salas do ensino médio das escolas estaduais da área urbana de Marabá no período noturno.

Alinhado às orientações da Resolução CNE/CEB Nº 2/2001, já no governo Lula, em 2005, o Ministério da Educação, que tinha como ministro, Fernando Haddad, lançou o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, que tinha como objetivo: Apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos (BRASIL, 2005). Neste mesmo ano, fui convidado a assumir a coordenação do programa, que tinha Marabá como município polo do sul e sudeste do Pará, abrangendo vinte e dois outros municípios do Estado, função que desempenhei até o ano de 2007 e, neste período, além da oportunidade de participar de seminários nacionais que discutiam a Educação Especial Inclusiva, pude conhecer os sistemas municipais de ensino das cidades de abrangência do “Polo Marabá”, promovendo seminários locais para debater a possibilidade de implementação dos serviços de Educação Especial e inclusão dos alunos com deficiência no ensino comum.

Entre os anos de 2009 a 2012, tive a oportunidade de estar na gestão do sistema municipal de ensino, quando atuei como Diretor de Ensino na Secretaria Municipal de Educação. Na gestão da educação municipal, pude acompanhar os trâmites para implantação do Atendimento Educacional Especializado, segundo as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, apresentada pelo Ministério da Educação em 2008.

Em 2013, retornei à função de professor da Educação Especial, optando pelo período noturno inicial no trabalho com os alunos surdos matriculados na EJA, neste mesmo ano foi criada a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), com campus sede em Marabá, em 2014, oportunamente passei no concurso para o cargo Técnico em Assuntos Educacionais da Unifesspa, função que acumulo com a docência na rede municipal até hoje e que viabilizou o convite para ensinar como professor voluntário da disciplina de LIBRAS nos cursos de licenciatura, em razão da

falta de docentes para essa cadeira, função que também exerço até o presente momento.

Minha trajetória de formação pessoal também esteve voltada à educação de pessoas com deficiência e mais especificamente à educação de surdos, dedicando a pesquisa de trabalho de conclusão de curso na graduação em 2006 e na especialização em 2008 a estudar as políticas educacionais de inclusão de surdos, e participando de cursos de aperfeiçoamento, seminários e eventos educacionais voltados a essa temática. Assim, a formação pessoal, alinhada à minha atuação profissional, impulsionaram a decisão de propor um projeto de pesquisa para ingresso no programa de mestrado com foco em Educação Especial inclusiva.

Dentre outras motivações que eu poderia elencar para ingressar no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, destaco as três principais: primeiro, a oportunidade de cursar uma pós-graduação alinhada à minha atuação profissional; segundo, a necessidade de continuar minha formação na área da Educação Especial inclusiva; e, por fim, o vislumbre de fazer uma pesquisa que explorasse a realidade educacional que vivo e que traga resultados para a melhoria do sistema de ensino no qual estou inserido.

Então, dada a minha experiência docente mais recente, optei pela escolha da temática da Inclusão de Surdos na Educação de Jovens e Adultos para esta pesquisa que envolve tanto o estudo sobre a política municipal de inclusão da pessoa surda quanto às práticas educativas que favorecem ou não o acesso à educação. Compreendo as práticas dos serviços educacionais especializados em consonância com as necessidades dos educandos no Ensino Regular partindo da realidade da escola.

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem e os desafios do magistério vêm há muito tempo me proporcionando um envolvimento direto com a construção de propostas para educação de alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE). O início do ofício, em 2000, coincidiu com as iniciativas de implementação de um novo projeto para educação da pessoa com deficiência em Marabá, Estado do Pará, o “Projeto de Inclusão”, que propunha a matrícula imediata de todos os alunos PAEE em escolas comuns e transformava as então “salas especiais” em Salas de Apoio Pedagógico Especializado (SAPE).

Desse momento em diante, pude ver de perto todas as dificuldades enfrentadas pelo aluno surdo nas escolas comuns, seja pela barreira linguística, seja pelo preconceito concebido de colocar no mesmo “bolo” o “problema de incluir” qualquer pessoa com deficiência. Preconceito este que, por consequência, tem historicamente levado os sistemas educacionais a buscar respostas homogêneas aos problemas de ensino-aprendizagem dos ditos “alunos inclusos”, desconsiderando qualquer especificidade, categorizando todos como “aluno especial”, o que é um grande desafio para quem faz a gestão da Educação Especial nas redes de ensino.

Em Marabá, a Educação Especial é coordenada pela Secretaria Municipal de Educação, através do Departamento de Educação Especial, com os seguintes serviços disponíveis na rede de ensino: Atendimento Educacional Especializado (AEE), Formação de Professores da Educação Especial e o Ensino Regular, equipe multiprofissional dentro do departamento, que é composta por psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, professor de educação física e terapeuta ocupacional.

De acordo com informações obtidas via ofício ao Departamento de Educação Especial de Marabá-PA, atualmente no município, o AEE é disponibilizado em 36 salas de recursos em diversas escolas de todos os núcleos urbanos da cidade e também em dois centros especializados, um em educação de surdos e outro em educação de cegos e alunos com baixa visão. Os alunos que necessitam destes serviços frequentam essas salas no contraturno, tendo que se deslocar até a escola mais próxima da sua casa, quando não há o serviço de AEE na sua escola de origem.

Segundo dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação, a rede municipal de ensino de Marabá teve, em 2021, o quantitativo de 1.419 alunos com

deficiência matriculados nas Escolas do município, dentre estes, 98 eram surdos, atendidos pelos serviços do Centro Especializado em Educação de Surdos, referência em Apoio Educacional Especializado ao aluno surdo em Marabá. Segundo o seu "Folder de Serviços", o Centro oferta educação a surdos de todas as idades, com ensino de LIBRAS, Língua Portuguesa escrita, Alfabetização Matemática, acessibilidade de materiais e conteúdo, formação de professores e orientação às escolas do Ensino Regular.

Os estudantes surdos frequentam as escolas comuns nos diversos níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino médio, e frequentam o Centro Especializado no contraturno quando possível, ou têm o AEE e demais serviços de forma itinerante na escola. Porém, a atenção deste trabalho está voltada ao grupo de alunos que está matriculado no Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A Educação de Jovens e Adultos tem um currículo organizado em conteúdos compactados em disciplinas divididas em módulos. Segundo o projeto de implantação do ensino personalizado na EJA em Marabá, o segundo segmento trabalha em 18 meses o currículo dos últimos quatro anos do Ensino Fundamental. Os estudantes surdos matriculados na EJA, além das peculiaridades de um público que não teve acesso à escola na idade correta e estudar em uma dinâmica de currículo comprimido e aligeirado, enfrentam barreiras de acesso aos conteúdos, em função das diferenças linguísticas (Língua Portuguesa e LIBRAS).

Estudando no período noturno, estes estudantes surdos necessitam ainda de uma organização diferenciada dos serviços de apoio da Educação Especial, pois, como adultos, possuem outras ocupações no contraturno. Além disso, os seus professores do Ensino Regular, em sua maioria, atuam na rede municipal somente no turno da noite. Assim, fica comprometida a frequência dos estudantes ao AEE em outro turno, bem como a orientação aos professores, uma vez que ambos estão em sala de aula no período noturno.

Foi olhando para a particularidade do surdo na EJA que surgiu a questão que norteou esta pesquisa: como o Sistema Municipal de Ensino de Marabá/PA vem organizando os serviços da Educação Especial para apoiar a inclusão dos surdos em salas comuns da Educação de Jovens e Adultos, no contexto das escolas que ofertam

essa modalidade no período noturno? Tal questão indaga sobre a organização dos serviços de Educação Especial na perspectiva da inclusão do sujeito surdo adulto.

Pensar o ensino para surdos adultos que já desenvolveram a comunicação através da Libras, e têm dificuldades comuns a este grupo de compreensão da língua portuguesa escrita em uma modalidade de ensino organizada diferente do ensino fundamental regular, vem sendo um desafio cotidiano para todos os envolvidos. Daí emerge a relevância da pesquisa, que buscou compreender como o município vem se organizando para promover a inclusão dos alunos surdos adultos em salas comuns da EJA no período noturno.

O objetivo principal da pesquisa foi investigar os processos de inclusão educacional de alunos surdos matriculados em salas comuns de EJA, no contexto de uma unidade de ensino fundamental do Sistema Municipal de Ensino da cidade de Marabá/PA. Os Objetivos específicos foram: descrever os processos de escolarização dos alunos surdos nas salas comuns da EJA; identificar, no Sistema Municipal de Ensino de Marabá, os processos de implementação do projeto de inclusão, fazendo um recorte para sua interface na EJA e analisar como vem se dando a interlocução entre a EJA e a Educação Especial nos cotidianos escolares, no sentido de operacionalizar acessibilidade aos alunos surdos nas salas comuns da EJA.

Sendo o foco investigativo principal a compreensão das práticas educacionais que favoreçam a inclusão de alunos surdos adultos, a pesquisa tem uma abordagem qualitativa. Reconhecendo o pesquisador como sujeito da pesquisa e estando imerso na realidade a ser pesquisada, a investigação tem fundamentos da pesquisa participante, e delinea-se como um estudo de caso, no intento de aprofundar-se em uma questão específica dos estudantes da EJA diante do cenário maior dos alunos surdos matriculados no ensino fundamental da rede de ensino de Marabá.

A partir da pesquisa, foi elaborado um produto educacional com a intenção de contribuir com a realidade pesquisada, um Referencial de boas práticas, que oriente a inclusão de alunos surdos no Ensino Regular, com atenção ao trabalho de professores, gestores e alunos no sentido de melhorar os serviços de Educação Especial e das escolas que ofertam EJA no processo de inclusão educacional dos alunos surdos adultos.

Buscando a melhor forma de apresentação dos conhecimentos organizados e construídos no percurso dessa investigação, adotamos a seguinte trilha organizativa:

a primeira seção apresenta uma breve revisão das produções científicas sobre a inclusão educacional de surdos adultos nos últimos 10 anos, no intento de compreender como este tema vem sendo retratado em pesquisas na pós-graduação, conhecendo os debates contemporâneos na área da inclusão de alunos surdos e buscando clareza das contribuições que esta pesquisa poderá trazer em relação a este tema.

A segunda seção apresenta as políticas educacionais voltadas à pessoa com deficiência e, dentro deste grupo, o aluno surdo, trazendo o debate acerca dos modelos educativos adotados no ensino público, orientações emanadas em legislações e outros documentos orientadores do estado, confrontados com bases teóricas de autores que apresentam experiências exitosas de educação de surdos. Por fim, apresentamos um sintético histórico das políticas de Educação de Jovens e Adultos, peculiaridades dos estudantes e as possibilidades de inclusão nesta modalidade.

A fim de elucidar o percurso investigativo deste trabalho, são apresentados os dados da pesquisa, onde dedicamos a terceira seção à metodologia, técnicas e instrumentos de pesquisa, apresentando os passos dados pelo pesquisador na coleta e organização dos dados a fim de atingir os objetivos propostos. A partir dos dados obtidos na pesquisa, apresentamos também o relatório de pesquisa que descreve os sujeitos, local, documentos orientadores, estrutura organizacional e práticas adotadas na EJA em Marabá, com atenção àquelas vinculadas aos alunos surdos a partir do apoio e orientação dos serviços de Educação Especial. As informações obtidas no relatório permitiram na seção das considerações finais tecer reflexões sobre a realidade pesquisada a partir das bases teóricas construídas.

A partir das reflexões e conhecimentos construídos no percurso desta pesquisa, apresentamos, ao final, o produto educacional proposto neste trabalho, um Referencial de boas práticas que oriente a inclusão de alunos surdos no Ensino Regular. Tal produto tem a intenção de auxiliar redes municipais de ensino para o atendimento educacional do aluno surdo na EJA, contemplando formas de implementação de serviços de Educação Especial voltado a este público, articulação entre as modalidades de ensino, Educação Especial e EJA, instrumentos de registros e disponibilização de dados, organização de tempos e espaços de estudos,

organização de trilha formativa para profissionais da Escola Regular e possibilidades metodológicas acessíveis.

2 PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE SURDOS ADULTOS

Nesta seção, apresentamos os resultados sobre a revisão de literatura das produções científicas que versem sobre a temática de alunos surdos na Educação de Jovens e Adultos, buscando compreender a organização dos sistemas de ensino e as políticas educacionais que fundamentam as práticas pedagógicas no Ensino Regular e Educação Especial, com este grupo específico de estudantes na perspectiva da educação inclusiva.

Para termos uma compreensão mais abrangente de como este tema vem sendo retratado em pesquisas científicas, e também conhecermos os debates contemporâneos na área da inclusão de alunos surdos, buscamos conhecer as produções nacionais de programas de pós-graduação *stricto sensu* nos últimos anos, para tanto realizamos um recorte do período de uma década, compreendendo os anos de 2011 a 2021, onde se investigou-se a educação de surdos no Ensino Regular com o apoio da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Com a intenção de olhar o quanto as pesquisas de pós-graduação têm se dedicado à temática aqui debatida, concentramos o levantamento de literatura em teses e dissertações nacionais, por entendermos que essas pesquisas são originais e delas emanam outras produções sobre a temática pesquisada inicialmente.

A revisão de literatura do tema em questão foi uma das mais importantes tarefas para nortear tal investigação, uma vez que, além de evidenciar os percursos teóricos de outros pesquisadores, possibilitou também nos atualizarmos quanto aos debates dos conceitos pertinentes, assim como deu um vislumbre da realidade pesquisada, pois mesmo sendo o foco da pesquisa o caso específico de estudantes surdos da Educação de Jovens e Adultos de Marabá, tivemos oportunidade de conhecer como foram retratadas realidades próximas, uma vez que apesar das peculiaridades, as políticas educacionais locais são guiadas pela política nacional de educação.

Definimos, então, por pesquisar teses e dissertações no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), publicadas na última década. A opção por um intervalo de 10 anos considerou os desdobramentos da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), com vistas à inclusão do aluno surdo no Ensino Regular e os serviços de apoio da Educação Especial com foco específico em pesquisas que investigaram o caso da Educação de Jovens e Adultos.

2.1 De quem mesmo estamos falando

Neste ponto, percebemos como necessárias breves reflexões que esclareçam alguns conceitos básicos para melhor compreensão do levantamento realizado. Diferenças como, Ensino Regular e Educação Especial, aluno "especial" ou não, surdez e deficiência auditiva, são questões que abordaremos sucintamente, mas com o intento de deixar claro o que almejamos estudar.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei No 9394/96, em seu artigo 58 define a Educação Especial da seguinte forma:

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).

A partir desta definição, podemos, de início, concluir que Educação Especial é uma modalidade de ensino, então desde a Educação Infantil ao ensino superior teremos a possibilidade de ter Educação Especial, que segundo a PNEEPEI, perpassa todos os níveis e modalidades de educação ofertando serviços para apoio ao aluno e orientação aos professores, elaborando recursos com vistas à acessibilizar a participação de todos os estudantes nas atividades pedagógicas do Ensino Regular.

Percebemos também que, quanto à organização do trabalho pedagógico, há uma grande diferença entre Educação Especial e Ensino Regular, pois a primeira é uma modalidade de ensino, transversal às outras modalidades e níveis e concentra serviços especializados para apoiar, orientar e tornar acessível o currículo do Ensino Regular aos alunos PAEE. A segunda compreende a educação básica que oferta a formação regular de acordo com o currículo do nível de ensino com base na idade, na competência e em outros critérios (BRASIL, 1996). Assim, é no Ensino Regular que o aluno poderá ser promovido entre os níveis de ensino e concluirá a educação básica, enquanto na Educação Especial segue com seu trabalho de apoio até as etapas finais de ensino.

Na presente pesquisa, nos dedicamos à questão do aluno surdo, e é importante esclarecermos algumas características. Apesar de tantas definições médicas sobre deficiência auditiva, optamos pela definição de deficiência presente na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) No 13.146/2015.

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Segundo Gesser (2009), as pessoas surdas têm sido encaradas de um ponto de vista médico, na perspectiva de normalização, como se a surdez tivesse uma “cura”. No mesmo sentido da definição trazida pela LBI, a autora alerta para o fato linguístico presente na comunidade surda, a barreira que os impede da participação plena em sociedade é a língua, pois a Língua Brasileira de Sinais é uma outra língua, com todas as características que lhe são próprias e diferentes da língua portuguesa oral. Distante dos discursos médicos, estamos tratando aqui do grupo de pessoas que chamamos de surdos, não só porque não ouvem os sons de forma inteligível, mas porque se identificam como falantes de uma língua visual, gestual e motora e que por meio delas expressam de forma diferente sua cultura e interagem com o mundo.

Pensar então em Educação Especial e Ensino Regular, em relação ao aluno surdo, é pensar nos serviços do AEE como professores de língua portuguesa para surdos, professores de LIBRAS, Intérpretes de LIBRAS, pensar em formação de professores do Ensino Regular no aprendizado desta língua e na acessibilização de conteúdos através de recursos de literatura visual, de formas diferenciadas de expressar os conhecimentos adquiridos e avaliá-los.

Consideramos pertinente pensar nos termos acima apresentados para melhor iniciar nosso debate, sem com isso correremos o risco de cair na armadilha de discutirmos Educação Especial na perspectiva de que todos os alunos PAEE precisam dos mesmos serviços e respostas educacionais, no reducionismo do dito “aluno especial”, sem particularizar as barreiras que os colocam beneficiários da Educação Especial desconsiderando as necessidades específicas de aprendizagem, desta feita a que se considerar que da falta desses esclarecimentos emergem os discursos de negação da inclusão, pela ineficácia de respostas educativas iguais para alunos diferentes.

2.2 Dados encontrados

Considerando a temática a ser pesquisada e o interesse em produções científicas alinhadas ao tema Educação Inclusiva de Surdos na EJA, iniciamos a pesquisa elegendo as palavras-chaves de maior abrangência, na expectativa que estas pudessem revelar trabalhos com foco desEJA do, e, então, levantamos trabalhos que apresentassem as seguintes palavras-chaves, definidas no parâmetro da pesquisa: 1 Educação de Jovens e Adultos, 2 Educação Especial inclusiva e 3 Inclusão de alunos surdos. Observamos que dentro do parâmetro 1 havia 724 trabalhos de pós-graduação, dentro do parâmetro 2 havia 1848, contudo, para o número 3, esta quantidade diminui significativamente, conforme demonstrado na tabela 1.

Tabela 1 – Teses e dissertações temas abrangentes 2011 – 2021

PALAVRAS-CHAVE	DISSERTAÇÕES	TESES
Educação de Jovens e Adultos	398	326
Educação Especial inclusiva	1371	477
Inclusão de alunos surdos	30	12

Fonte: .Banco de Teses e Dissertações da Capes/2022.

Observamos, então, que a quantidade de pesquisas voltadas à inclusão do aluno surdo é significativamente pequena em relação àquelas voltadas à Educação Especial inclusiva, e ponderamos a possibilidade de correlacionar as palavras chaves para filtrar os trabalhos dentro do espectro da maior abrangência que viessem ao encontro do nosso tema de interesse, elegemos, assim, duas categorias de palavras relacionadas: 1 Educação de Jovens e Adultos – Educação Especial Inclusiva, 2 Educação de Jovens e Adultos – inclusão de alunos surdos. Filtrando os resultados com esses parâmetros, tivemos um número ainda menor de trabalhos, ou SEJA, apenas 9 no total, conforme demonstrado na tabela 2.

Tabela 2 – Teses e Dissertações temas correlacionados 2011 – 2021

PALAVRAS CHAVE RELACIONADAS	DISSERTAÇÕES	TESES
Educação de Jovens e Adultos - Educação Especial Inclusiva	3	2
Educação de Jovens e Adultos – inclusão de alunos surdos	4	0

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes/2022

Apesar de, aparentemente, a categoria Educação Especial Inclusiva ser um campo muito específico de estudos na grande área da educação, ela se apresenta

como muito abrangente, uma vez que abarca todos os níveis de ensino. Fica evidente, na tabela 1, pelo elevado número de pesquisas voltadas a este tema, nesta última década, o aumento significativo da matrícula de alunos com deficiência na Educação Básica. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), as matrículas subiram em 33,2% em 2018, sendo um dos indicadores da necessidade de pesquisar as práticas educativas na perspectiva da educação inclusiva na educação básica.

Segundo a PNEPEI de 2008, a Educação Especial é uma modalidade de ensino e perpassa todos os níveis e modalidades de educação, e os serviços de Educação Especial se concentraram no atendimento Educacional Especializado (AEE) dos alunos que são Público Alvo da Educação Especial (PAEE), além de trabalhar em prol do acesso ao currículo comum, trabalhará de forma complementar com o enriquecimento curricular, com vistas à construção da autonomia do aluno dentro e fora da escola, por esta razão, na prática as salas de AEE devem ser frequentadas pelos estudantes em turno diverso do Ensino Regular, com programa específico de estudos de acordo com as necessidades dos alunos PAEE, que são as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, de acordo com o § 1º, Art. 1º do Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.

De acordo com a redação do referido Decreto, pessoas com deficiência são uma única categoria de aluno. Essa interpretação trouxe a armadilha de discutirmos Educação Especial na perspectiva de que todos os alunos com deficiência precisam dos mesmos serviços e respostas educacionais, no reducionismo do dito “aluno especial”, sem particularizar as barreiras que impedem o acesso ao ensino, os colocam como público da Educação Especial, desconsiderando as necessidades específicas de aprendizagem, e formas de acessibilização.

Uma das evidências deste debate reducionista, é a observação do elevado número de pesquisas voltadas à temática geral da Educação Especial Inclusiva em relação à quantidade das que abordam a inclusão de alunos surdos, que dentre as pessoas com deficiência, tem como principal barreira de acesso o fato de comunicarem-se e interagirem com o mundo utilizando outra língua, a Língua

Brasileira de Sinais (LIBRAS), o que remete à necessidade de olharmos para o fato da língua e da cultura construída em outra língua muito mais do que para a deficiência auditiva.

Neste trabalho, dedicamos a atenção não só à particularidade da surdez, mas também nos preocupamos em pensar sobre os sujeitos adultos que tiveram acesso à escola tardiamente por terem sido impossibilitados de frequentá-la na idade certa, pensamos ser importante entender como foi pensado o ensino para sujeitos com deficiência que iniciaram seus estudos já adultos.

Infelizmente, pelo que constatamos em nosso levantamento, pouco se tem dado atenção em pesquisas de programas de pós-graduação *stricto sensu*, na última década, à situação do estudante surdo no ensino regular e às questões que envolvem ter um sujeito falante de uma língua visomotora, em escolas de ensino de língua oral. Conforme evidenciamos na tabela 02, as investigações voltadas à inclusão de jovens e adultos com deficiência são pouquíssimas, menos ainda são aquelas voltadas a compreender a inclusão na EJA, conforme observamos na descrição da tabela 03.

Tabela 3 – Dissertações com os temas “Educação de Jovens e Adultos” e “inclusão de alunos surdos” correlacionados

Nº	TÍTULO	AUTOR (A)	CURSO	INSTITUIÇÃO	Ano
1	Educação bilíngue: estudo de uma sala de estudantes surdos (as) na cidade do Recife	Beatriz Previati de Araújo	Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades	Universidade Federal Rural de Pernambuco	2017
2	Processo de inclusão na Educação de Jovens e Adultos:	Luana dos Santos Pinheiro	Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e	Faculdade Vale Do Cricaré (ES)	2015

	estudo de caso com uma aluna com deficiência auditiva		Desenvolvimento Regional		
3	Desvelando os processos de escolarização de alunos surdos no cenário da EJA: um estudo de caso	Marcos Leite Rocha	Mestrado em Educação	Universidade Federal do Espírito Santo	2012
4	Estudantes Surdos no ProEJA: o que nos contam as narrativas sobre os seus percursos?	Aline de Menezes Bregonci	Mestrado em Educação	Universidade Federal do Espírito Santo	2012

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Capes/2022.

É importante frisar que, nesta pesquisa, não foram encontradas teses que versam especificamente sobre a educação de surdos na EJA, fato intrigante dado estarmos no tempo em que as políticas de educação inclusiva tiveram maior impulsionamento no Brasil, desde que o país se tornou signatário da Declaração de Educação para Todos (1992) e Declaração de Salamanca (1994). Essa situação nos leva a questionar se, de fato, o tema da educação de um grupo de cerca de 10 milhões de pessoas que representam 5% da população brasileira, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), não é tão relevante, pois mesmo utilizando palavras-chave não correlacionadas só encontramos 12 teses nos últimos 10 anos que investigaram a inclusão do surdo.

Em consonância com o foco geral deste trabalho, nos concentramos em investigar como as pesquisas já realizadas vêm tratando do nosso tema central supracitado, por isso elegemos as quatro dissertações com palavras-chave relacionadas na tabela 3 como material de estudo, que passaremos a apresentar adiantem dissertação intitulada “Educação bilíngue: estudo de uma sala de estudantes surdos(as) na cidade do Recife”, dedicou sua pesquisa a investigar as contribuições do projeto de educação bilíngue na educação de surdos, com foco específico em uma sala de aula de EJA, a pesquisa adotou, como metodologia, o estudo de caso, elegendo como lócus uma sala de aula do Ensino Regular e seus profissionais, procurando também saber quais e como funcionava o serviço de apoio da Educação Especial, coletando os dados através de entrevistas semiestruturadas. A autora relata a experiência na implementação do projeto de salas bilíngues, que previa aulas em LIBRAS nas turmas de EJA das escolas municipais com a participação em sala de aula de profissionais fluentes nesta língua. Os referenciais teóricos nos estudos de Araújo trazem os debates sobre sociointeracionismo, surdez, bilinguismo e biculturalismo, além de apresentar um panorama histórico da educação de surdos e da EJA no Brasil.

Dos resultados das pesquisas, destacamos os apontamentos de Araújo (2017) sobre as dificuldades para implementação de uma proposta bilíngue: a formação de professores, as escolas localizadas em bairros de difícil acesso e a forma como a EJA está organizada, que é com classes multisseriadas. A pesquisa também evidencia a necessidade de repensar o currículo a partir da realidade do surdo e da presença de profissionais surdos em uma escola bilíngue. Segundo a autora, o processo de educação de surdos carece de uma comunidade escolar mobilizada, além dos órgãos e setores públicos responsáveis por gerir e apoiar o processo inclusivo e não só da ação de um profissional isolado.

Pinheiro (2015) desenvolveu sua pesquisa sobre a inclusão na Educação de Jovens e Adultos a partir do caso de uma aluna com “deficiência auditiva”, optando pelo estudo de caso como método de pesquisa, coletou dados através de entrevistas semiestruturadas com profissionais da EJA, da Educação Especial e também com técnicos da equipe gestora de ensino municipal, em seu referencial teórico, a autora

disserta sobre os tipos de surdez segundo uma visão médica, faz um levantamento histórico da Educação Especial, da inclusão de surdos no Brasil e da Educação de Jovens e Adultos, e ao final escreve sobre a inclusão de jovens e adultos.

A pesquisadora, apesar de referir-se à deficiência auditiva, apresenta questões relacionadas a barreiras de comunicação e acesso aos conteúdos do currículo comum em função da falta de profissionais com fluência em LIBRAS e da não acessibilização de conteúdos adequados à pessoa com surdez, concluindo que estas são lacunas que ainda precisam ser preenchidas para que haja uma aprendizagem de fato da pessoa surda adulta.

Rocha (2012) pesquisou sobre a interface dos serviços de Educação Especial no atendimento a estudantes surdos da EJA. Optou, como método de investigação, o Estudo de Caso Etnográfico, que conjuga características do “estudo de caso” com a “etnografia”, e para a coleta de dados, optou pelas entrevistas semiestruturadas e grupo focal, em seu debate teórico, o autor disserta sobre o ensino de surdos no Ensino Regular, fundamentado em estudos que debatem os processos de escolarização de pessoas surdas, articulados aos pressupostos da Sociologia das Ausências e da Sociologia das Emergências, de Boaventura de Souza Santos, além de apresentar análises de documentos que referenciam a política educacional de inclusão de surdos.

Segundo Rocha (2012), há a inviabilização dos sujeitos surdos adultos na proposição de políticas e práticas educativas que favoreçam a melhoria da qualidade de ensino para este grupo, isso devido à ausência das pessoas surdas ou não nos debates sobre a oferta de educação para pessoas jovens e adultas. O pesquisador também elenca algumas dificuldades no processo de escolarização em função da falta de profissionais qualificados, da desresponsabilização da escola comum no ensino da pessoa surda e da falta de articulação para formação de profissionais e reorganização do currículo, fatos que, segundo o autor, inviabilizam o acesso do surdo ao currículo comum, havendo a necessidade de ações plurais no interior da escola que deem conta de oportunizar tempos e espaços de formação a todos os profissionais da escola (ROCHA, 2012, p. 16).

Bregonci (2012) traz em sua pesquisa a problematização dos caminhos trilhados por estudantes surdos da educação básica, do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional, com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos (ProEJA¹), buscando evidenciar os espaços de formação ocupados por estes surdos e seu processo formativo para o mundo do trabalho. Em seu trabalho, Bregonci (2012) faz um resgate histórico da educação de surdos, debate a legislação de subsídios que garantam a formação dos surdos para o mundo do trabalho e finaliza analisando os percursos dos surdos, estudantes do ProEJA. Em suas considerações finais, disserta sobre os entraves para que os surdos alcancem os níveis mais elevados de escolarização, dentre eles destaca a falta de acessibilidade a conteúdos curriculares e a impossibilidade de expressar seus conhecimentos na LIBRAS.

Acreditamos que as pesquisas em educação necessitam contribuir com a reconexão da instituição escolar com a realidade contemporânea, diversa, dinâmica e conectada. O “currículo da educação básica deste nosso tempo e espaço deve reconhecer a diversidade, promover os direitos humanos e a inclusão de todos/as” (FERREIRA, 2013, p. 89). Neste sentido, compreender como vem se organizando os sistemas de ensino para promover a educação dos alunos PAEE e elencar possibilidades para efetivação do processo de inclusão é tarefa importante para os pesquisadores.

Contudo, precisamos ter a clareza de que cada tipo de deficiência exige recursos de acessibilidade diferentes, além de ser necessário pensar o contexto dos sistemas de ensino considerando o nível e modalidade de ensino, a idade de ingresso na escola, as expectativas de aprendizagem e os conhecimentos escolares prévios. As pesquisas em educação precisam produzir conhecimentos que auxiliem os sistemas de ensino a conhecer as singularidades dos seus alunos PAEE, para planejar melhor as propostas pedagógicas que favoreçam o processo de inclusão.

¹ Segundo informações do portal do MEC, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) é dirigido aos jovens acima de 18 anos, que não tenham cursado o ensino médio ou com o ensino médio incompleto. Neste programa, jovens e adultos têm a possibilidade de cursar o ensino médio articulado à qualificação profissional.

Neste sentido, as pesquisas aqui levantadas apontam a necessidade do acesso ao conhecimento por meio da Língua de Sinais e a insipiência de ações que favoreçam o ensino bilíngue no processo de inclusão educacional da pessoa surda.

3 DIALOGANDO SOBRE O LUGAR DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA SOCIEDADE

Partindo das reflexões de Piccolo (2020), apresentadas na Webconferência intitulada “O lugar da pessoa com deficiência na história”, promovida como atividade da disciplina “fundamentos e práticas da educação inclusiva”, compreendemos como em seu percurso histórico, a pessoa com deficiência foi colocada na condição de coadjuvante da sua própria história, ora sendo fruto do pecado do outro, ou alvo da caridade de alguns para remissão dos seus pecados, portador das desgraças, ou justificativa da benevolência de instituições ou governantes.

Percebemos a importância de pensar o quanto os construtos culturais de cada civilização são meios pelos quais podemos compreender ou interpretar a forma como as pessoas com deficiência eram vistas em cada civilização. O ponto comum quanto ao deficiente é que sempre existiram dificuldades e discriminações, mas compreendendo as diferenças culturais de cada povo, podemos refletir sobre seus padrões de normalidade, a serviço do que estaria tais padrões e por consequência como era sua convivência com o “não normal”.

À medida que cada sociedade evoluiu culturalmente, percebemos a mudança no convívio com a deficiência, segundo Fernandes, Schlesener e Mosquera (2014): A maneira como se origina e evolui a cultura, irá definir o processo da educação de um povo. Neste sentido, as mudanças de modos de aceitação e inserção social da pessoa com deficiência na sociedade foram frutos das mudanças sociais, das relações de trabalho e da evolução da medicina.

A partir de uma análise linear da relação social com deficiente, Fernandes, Schlesener e Mosquera (2014) pontuam as mudanças de paradigmas, primeiro a institucionalização, quando pessoas tidas como não normais, ou sEJA, fora do padrão esperado por essa sociedade, eram entregues aos cuidados de instituições e afastadas do convívio social; depois a Integração, quando o foco era reabilitar a pessoas com deficiência para integrarem-se à sociedade produtiva; em seguida, o paradigma do suporte que parte da ideia de que o indivíduo com deficiência têm direito

de acesso a tudo que os demais cidadãos têm, contudo precisam de suportes (social, físico, econômico e instrumental), reconhecendo a necessidade da sociedade adaptar-se às necessidades dos indivíduos para que de fato ocorra sua inclusão.

A despeito da linearidade na mudança de paradigmas apresentada por Fernandes, Schlesener e Mosquera (2014), podemos compreender que, apesar dos paradigmas surgirem em momentos históricos distintos, eles não deixam de existir totalmente, coexistindo contemporaneamente, apesar da evolução de conceitos e práticas. Observamos, nos dias atuais, que a concepção que se tem de deficiência ainda permeia o olhar da falta, da mutilação, do não funcional, da impossibilidade que pensamos já estarem superadas, Kassar e Rebelo (2018), alertam que:

Nesse sentido, preocupa-nos a posição expressa no relatório de 2016, que classifica formas de atenção educacional como atendimento domiciliar, classes hospitalares, o ensino itinerante e estimulação essencial como manutenção de uma “estrutura paralela e substitutiva da Educação Especial” (BRASIL, 2016, p. 7).

Ainda percebemos discursos que defendem que a institucionalização, a reabilitação física, ou a adaptação da pessoa a padrões como meios eficazes de promover a educação da pessoa com deficiência, a segregação, de alguma forma, ainda tem espaço de valor atualmente, quando justifica a necessidade de eficiência frente à deficiência dos estudantes. O presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, deu o seguinte depoimento, ao defender a nova política de Educação Especial em 2021².

“O que acontece na sala de aula: você tem um garoto muito bom, você pode colocar na sala com melhores. Você tem um garoto muito atrasado, você faz a mesma coisa. O pessoal acha que juntando tudo, vai dar certo. Não vai dar certo. A tendência é todo mundo ir na esteira daquele com menor inteligência.

² O decreto 10.502 foi publicado em setembro de 2020, desde dezembro daquele ano o decreto está suspenso por determinação do STF, por entender que o modelo proposto provocaria discriminação e segregação entre os alunos, e não inclusão.

Nivela por baixo. É esse o espírito que existe no Brasil”, disse o presidente (CartaCapital, 2021).

A fala do presidente, ao defender a necessidade de segregação dos estudantes com deficiência dos demais, para o melhor benefício educacional daqueles ditos “com mais inteligência” pelo próprio Presidente, remete ao paradigma da institucionalização da exclusão, ou sEJA, ideias que aparentemente foram superadas, mas que ainda persistem na sociedade, e neste caso, se apresentando de forma mais grave por estar presente no discurso e pensamento do mais alto escalão da gestão pública, que a manifesta ao anunciar uma política pública educacional. Contudo, é necessário reconhecer os avanços sociais, principalmente educacionais, que tivemos nas últimas décadas no sentido de favorecer o acesso à pessoa com deficiência, ao olhar para o acervo de legislações que favorecem de alguma forma a inclusão escolar, desde a Declaração de Salamanca, observamos que paulatinamente são conquistadas mais garantias para este grupo, e considerando a educação um ato político, esses avanços impactam a sociedade.

Nas palavras de Kassar e Rebelo, 2018:

Ao considerar os caminhos da construção da Educação Especial neste país, concluímos observando que movimentos de manutenção de estruturas anteriores convivem com possibilidades de superação e constituição de novas perspectivas (KASSAR; REBELO, 2018, p.63).

Mesmo nos deparando com discursos como o do Presidente Bolsonaro em 2021, temos presente, em pesquisas, propostas de novas metodologias e textos legais, grandes possibilidades de superação de modelos segregacionistas. Ainda que, no trabalho com educação, enfrentemos dificuldades em implementar uma educação acessível a todos e todas, são as possibilidades que se concretizam pouco a pouco, em uma nova legislação, ou em uma nova estratégia de ensino implementada, que nos dão a certeza de que estamos evoluindo.

4 POLÍTICAS E MODELOS EDUCACIONAIS PROPOSTOS PARA OS SURDOS

A educação de surdos, na perspectiva da educação inclusiva, acompanha os desdobramentos das políticas educacionais para as pessoas com deficiência, por muitas vezes desconsiderando as peculiaridades da surdez ou minimizando-as diante de propostas generalistas para os “deficientes”. Não há, aqui, uma negação de que o surdo não tenha uma deficiência sensorial, o fato é que a barreira que inviabiliza o acesso ao conhecimento é a diferença linguística e é sobre essa ótica que discutiremos as propostas educacionais para este grupo, que até hoje sofre marcas de preconceitos historicamente construídos, como os termos se referindo a estes, que cotidianamente ainda ouvimos, “mudo, mudinho, surdo-mudo”, na aparente ingenuidade da ignorância sobre a surdez presente nestes termos, temos questões que influenciam até hoje a educação.

Segundo Strobell (2010), o termo surdo-mudo nasceu da concepção aristotélica de que se o sujeito não fala (se expressa oralmente) ele é incapaz de pensar, neste sentido, a utilização deste termo não só compara o sujeito surdo ao doente mental como também despreza a sua vivência linguística. Tal compreensão influenciou propostas educacionais que privilegiam o currículo da língua oral, sendo seu aprendizado de alguma forma um atestado de sanidade e capacidade intelectual para continuidade e sucesso nos estudos. Essa compreensão de surdez pode ter influências nas proposições de educação de surdos e nas políticas educacionais que os amparam.

4.1 Breve passeio na história da educação de surdos

Antes de falar sobre as políticas educacionais que se referem à educação de surdos, faremos um breve apanhado dos modelos pedagógicos adotados ao longo da história: o “Oralismo”, a “Comunicação total” e o “Bilinguismo”. Contudo, concebê-los somente em uma concepção histórica linear pode nos levar ao erro de afirmar que um foi abandonado em virtude de outro, e que um olhar superficial para as propostas

contemporâneas favorece a permanência ou coexistência de modelos, segundo Skliar (1998, p. 52).

As ideias pedagógicas do século XX relativas aos surdos atravessaram várias fases diferenciadas que não podem ser compreendidas apenas em termos de uma linearidade em que as ideias antigas são naturalmente substituídas pelas ideias novas.(SKLIAR, 1998, p. 52)

O oralismo deriva da concepção de que o sujeito necessita ter fala oral, para expressar seus pensamentos e ser considerado mentalmente capaz, logo, aplica métodos de estimulação auditiva e fala para minimizar as consequências da surdez, abandonando a língua de sinais para que o surdo possa evoluir na comunicação oral, fazendo leitura labial e treino fonético. A principal defesa deste método é o da normalização, de aproximar o surdo aos padrões da sociedade ouvinte para que possa nela ser integrado como sujeito produtivo com plenas possibilidades de interação. Neste sentido, o ensino escolar deve ser em língua oral, preservando o currículo comum da escola, devendo o estudante adequar-se a este através da língua oral e escrita.

O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade (GOLDFELD, 2002, p. 34).

A comunicação total desponta como uma filosofia educacional que reúne diferentes métodos que privilegiem a comunicação, para que esta possa acontecer entre surdos e ouvintes da forma que for mais viável, utilizando língua oral, língua de sinais, português sinalizado, mímicas, escrita com alfabeto referencial, leitura lábio, imagens e estímulos auditivos. O foco é utilizar um método de ensino que permita

uma comunicação eficaz, contudo, o parâmetro linguístico continua sendo a língua oral e não há um reconhecimento das peculiaridades linguísticas da língua de sinais apesar de perceber o surdo como uma pessoa que interage com o mundo também com gestos e imagens.

De acordo com Baggio (2009):

A comunicação Total é uma proposta flexível no uso de meios de comunicação oral e gestual. Consolida-se mais como filosofia do que como um método de educação. (...) Enfatiza que as línguas de sinais e as línguas orais são línguas autênticas, equivalentes em níveis de qualidade e importância. Privilegia a comunicação e a interação e não apenas a língua (ou línguas). (BAGGIO, 2009, p. 53)

O bilinguismo superficialmente entendido como uma proposta que privilegia o ensino através da língua natural dos surdos, a língua de sinais, utilizando a modalidade escrita da linguagem oral como segunda língua. Ainda é uma proposta em construção e a ser compreendida, contudo Skliar (1998) destaca que a educação bilíngue transcende o debate da dualidade linguística ou suas definições hierárquicas, implicando no reconhecimento da construção da identidade cultural de um grupo linguístico.

A aplicação do termo bilinguismo na área da educação dos surdos deveria aludir à sua acepção pedagógica, isto é, à ideia de educação bilíngue, ao direito dos sujeitos que possuem uma língua minoritária de serem educados nessa língua (SKLIAR, 1998, p. 54).

Desse modo, este grupo carece de acesso e interação com situações de aprendizagem em sua língua o tempo todo, pois são surdos em tempo integral, não só no contraturno da escola ou na presença de um intérprete. Neste sentido, em uma proposta bilíngue, o currículo escolar necessita ser repensado com respeito à

construção identitária de uma língua visomotora, privilegiando o lugar de fala do sujeito surdo em sua constituição.

Seria um erro se a educação bilíngue só se ativesse a propor e/ou a refletir uma situação sociolinguística e cultural. Ao contrário, a educação bilíngue deveria propor a questão da identidade dos surdos como eixo fundamental da construção de um modelo pedagógico significativo, criar as condições linguísticas e educativas apropriadas para o desenvolvimento bilíngue e bicultural dos surdos, gerar uma mudança de status e de valores no conhecimento e no uso das línguas implicadas a educação, promover o uso da primeira linguagem, a linguagem de sinais, em todos os níveis escolares, definir e dar significado ao papel da segunda linguagem na educação dos surdos, difundir a linguagem de sinais, a comunidade e a cultura dos surdos para além das fronteiras da escola, estabelecer os conteúdos e os temas culturais que especifiquem o acesso à informação por parte dos surdos, gerar um processo de plena participação dos surdos como cidadãos, desenvolver ações para o acesso e a compreensão dos surdos à profissionalização e ao mundo — e não ao mercado — do trabalho (SKLIAR, 1998, p. 55).

As propostas voltadas exclusivamente para a educação de surdos no Brasil são registradas de longa data, sendo considerado como marco inicial a fundação do “Imperial instituto de surdos-mudos” por Dom Pedro II no Rio de Janeiro em 1857. É importante frisar que o instituto foi criado e organizado sob a supervisão de um professor surdo vindo da Europa, Ernest Huet, que chegará no Brasil anos antes com esta missão. A presença de um surdo à frente da primeira instituição dedicada à educação deste grupo favoreceu a consolidação da LIBRAS. Neste sentido, nos chama a atenção que, nesse período, desenvolve-se então um tipo de educação bilíngue, tendo como língua de instrução, a língua de sinais.

Em 1880, foi realizado na Itália, em Milão, um congresso para discutir os métodos mais adequados à educação de surdos e eleger o que fosse mais adequado. Segundo Strobel (2009), o congresso Internacional de “surdo-mudez” foi organizado por especialistas em educação de surdos, mas que eram ouvintes, e defendiam o oralismo puro como método mais adequado, a defesa do método oral baseava-se na

ideia de que a Língua de Sinais atrapalhava na aquisição da fala e, por consequência, na normalização do surdo em termos linguísticos, favorecendo também a considerada “preguiça” dos surdos em falar, assim, o oralismo foi eleito como método oficial de educação de surdos, passando a ser proibida a utilização de Língua de Sinais.

Segundo Strobel (2009) e Goldfeld (2002), as consequências do Congresso de Milão para educação de surdos foram sentidas do final do século XIX até meados do século XX. No período em que o método oral predominou houve o apagamento da cultura surda e retrocessos na educação de surdos, que em vez de ter mais acesso à informação por meio da fala, ficaram proibidos de se expressar e interagir com o mundo por meio da sua língua natural. A tentativa de normalização do sujeito surdo, por meio de terapias e treino de fala eram fundamentos pela compreensão aristotélica de que para haver pensamento, era imprescindível a fala. Tal compreensão aumentou o isolamento das pessoas surdas, bem como trouxe um retrocesso à educação de surdos.

A proibição das Línguas de Sinais por mais de um século impactou, de tal forma, a história dos surdos, que até hoje uma das bandeiras de lutas dos movimentos surdos é o reconhecimento de sua própria identidade cultural e linguística.

Na fase ‘isolamento cultural’, a língua de sinais esteve proibida por mais de 100 anos, mas sempre esteve viva na mente dos povos surdos até hoje; no entanto, o desafio é mudar a história dos surdos (STROBEL, 2009, p. 38).

Em 1960, Willian Stokoe, um professor da Universidade de Gallaudet, Instituição de Ensino Superior Bilíngue para surdos nos Estados Unidos, publica sua extensa pesquisa sobre a Língua de Sinais Americana (ASL) com o título “Language Structure: an Outline of the Visual Communication System of the American Deaf”. A publicação de Stokoe, afirmando que a ASL era uma língua como qualquer outra, com todas as características presentes em outras línguas, deu fundamento a outras pesquisas nos Estados Unidos e Europa sobre a legitimidade das Línguas de Sinais.

De acordo com Strobel (2009), Influenciado pelas publicações que reconhecem a legitimidade das Línguas de Sinais, e concomitante à proposta de integração das pessoas com deficiência, surge no século XX o movimento em favor da proposta de comunicação total, adotada inclusive na Universidade de Gallaudet. A adoção da comunicação total como método de ensino possibilitou aos surdos retornarem o uso, sem proibição, da Língua de Sinais, favorecendo o desenvolvimento da cultura surda e o afastamento do estigma patológico.

Segundo Quadros (1997), tanto o oralismo como a comunicação total foram ineficazes no desenvolvimento da alfabetização de surdos, as crianças adquiriram pouco conhecimento de leitura e escrita com a imposição de uso da fonética do oralismo, assim como pouco avançaram, em razão das práticas da comunicação total não ter a devida sistematização como método de ensino. O fracasso desses métodos, frente a bons exemplos vindos da Europa de classes Bilíngues, com a Libras como primeira língua, deram início ao movimento pelo bilinguismo, incentivando também a formação de grupos organizados, legitimamente surdos, inclusive no Brasil, com a fundação da FENEIDA (Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos) em 1977, logo nos anos seguintes, os estudos sobre Bilinguismo despontaram no Brasil.

Em 1980, o Bilinguismo no Brasil começa a despontar principalmente por meio das pesquisas de Brito (1983; 1989; 1993), tendo como norte básico o fato de que o surdo precisa ser bilíngue e é desejável que esse adquira como língua materna a língua de sinais, sendo considerada a língua natural dos surdos (FERNANDES; REIS, 2020, p. 7).

Mais tarde, com a FENEIDA reestruturada e passando a se chamar FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos), em 1987, o movimento em favor do reconhecimento da LIBRAS e da Educação Bilíngue havia ganhado força no Brasil, conseguindo apoio da deputada federal Benedita da Silva, do Partido dos Trabalhadores, para apresentar o projeto de Lei que reconheceria a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua do surdo no Brasil. A Lei Nº 10.436, foi sancionada em

abril de 2002, após uma longa batalha dos movimentos de surdos, promovendo congressos, passeatas e atos públicos (STROBEL, 2009).

Três anos após a promulgação da Lei da LIBRAS, foi publicado o Decreto Nº 5626 em 22 de dezembro de 2005, que regulamentou a Lei Nº 10.436/2002, trazendo garantias para expansão da LIBRAS, principalmente na Educação Básica e Superior. Essas conquistas legais deram mais visibilidade à LIBRAS e também à Educação Bilíngue de Surdos, contudo, no Brasil, o Bilinguismo só passou a ser descrito claramente em políticas educacionais no ano de 2021, com a Lei nº 14.191 2021, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluído a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade de ensino.

Percebemos que a educação de surdos foi marcada historicamente por avanços e retrocessos, quando consideramos as propostas educacionais que respeitam a língua da comunidade surda. No Brasil, a Educação de Surdos, nas últimas três décadas, tem seguido as orientações das políticas educacionais de Educação Especial, esses direcionamentos, descritos em marcos legais, serão tema de estudo do próximo subtítulo.

4.2 A Educação de surdos nos marcos legais

Sendo o objetivo deste texto, refletir sobre a educação de surdos na perspectiva da inclusão, nosso recorte temporal tem início na década de noventa, mais especificamente a partir da Declaração de Salamanca (1994). Sendo o Brasil signatário da Declaração de Salamanca, ao percebermos que na década de 90 o fortalecimento do movimento de inclusão de alunos então considerados “com necessidades educacionais especiais”, e dentre os ditos “especiais” estavam os alunos surdos. Já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB Nº 9394/96, há um capítulo com recomendações expressas de inserção do aluno “especial” em salas regulares com a garantia do atendimento de Educação Especial de forma complementar ou suplementar.

Em sua primeira edição, a LDB não especificou qual seria os serviços educacionais segundo a necessidade dos estudantes, tratando todos no rol generalista de aluno especial, o que pode ter influenciado um movimento mais preocupado em cumprir o dever de inserção dos alunos na escola regular do que o de promover uma educação acessível (BONETI, 2012).

Em 1999, foi editado o Decreto Nº 3.298, que dispõe sobre a Política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência. O documento descreve como primeira diretriz da Política, “I - estabelecer mecanismos que aceleram e favoreçam a inclusão social da pessoa portadora de deficiência” (BRASIL, 1999). Apesar de ter anunciado em sua primeira diretriz o favorecimento à inclusão, o decreto traz na seção que trata da educação, a orientação para integração³ das pessoas portadoras de deficiência, que forem capazes de ser integradas.

Art. 24 Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta responsáveis pela educação dispensarão tratamento prioritário e adequado aos assuntos objeto deste Decreto, viabilizando, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I - a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capaz de se integrar na rede regular de ensino (BRASIL, 1999, Art. 24).

O Decreto Nº 3.298/ 1999, ao condicionar a matrícula na rede regular de ensino à capacidade do indivíduo de entregar-se a essa rede, apresenta ideia oposta à de que deve ser provida acessibilidade àqueles que não conseguem acessar o ensino. Como política de ensino, parece não favorecer o processo de inclusão, viabilizando os meios necessários para que os estudantes possam ter acesso ao conhecimento.

³ Segundo Sassaki (1997), a integração social consistia no esforço de inserir na sociedade, pessoas que apresentavam deficiências, que alcançaram certo nível de capacidade compatível com os padrões sociais existentes..

A ideia de que indivíduo com deficiência é incapaz, a necessidade de compará-lo com algum padrão de normalidade e concepção da necessidade de reabilitação, foram descritos de forma muito clara no Decreto de 1999:

Art. 3º Para os efeitos deste Decreto, considera-se:

I - deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II - deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e

III - incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida (BRASIL, 1999, Art. 3).

É importante lembrar também que, nesse contexto ficou de fora dos dois textos legais, ou seja, da Lei Nº 9394/96 e do Decreto Nº 3.298/99, questões que tratassem especificamente da educação de surdos, e com o Decreto descrevendo a necessidade do indivíduo ser capaz de ser integrado, como condição para matrícula no Ensino Regular, e reforçando a ideia do padrão de “normalidade” frente às “incapacidades” dos indivíduos com deficiência, nos questionamos quais capacidades eram exigidas para que o aluno, então chamado de “Deficiente Auditivo”⁴, ou simplesmente “DA” pudesse ingressar nas salas de aulas comuns.

Em 2001, referendada pelo Parecer CNE/CEB Nº 17/2001, foi publicada a Resolução CNE/CEB Nº 02/2001, que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação

⁴ O termo deficiente auditivo (DA) passou a ser usado para se referir à pessoa com perda auditiva, por apresentar um déficit, cuja funcionalidade auditiva não era total. O termo pode ser utilizado quando não atribui ao indivíduo adjetivos pejorativos, que levem à discriminação, embora do ponto de vista orgânico esses termos sEJAm sinônimos (MOREIRA, 2016, p. 12).

Especial na Educação Básica. A Resolução detalha o modelo de atendimento educacional especializado a ser adotado, especificando o serviço necessário de acordo com o tipo de deficiência, com referência à necessidade da língua de sinais em um dos seus artigos

Art. 12. § 2º Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso (BRASIL, 2001, Art. 12).

Há, no documento orientador, o direcionamento para o ensino através da Língua de Sinais, contudo, a abordagem clínica considerando a barreira a partir da deficiência, ainda remete às dificuldades dos alunos, mas não há, em todo documento, orientações sobre diferenças linguísticas e culturais, sem especificação de como deve ser o aprendizado em língua portuguesa, com orientações que se aproximam ao modelo de comunicação total. A Resolução CNE/CEB Nº 02/2001 também não descreve referências à educação bilíngue, que no início dos anos dois mil já era reivindicada e debatida mundo afora. Mesmo com a LIBRAS sendo conhecida pelos educadores de surdos, e amplamente disseminada nacionalmente, ainda tínhamos, em 2001, um documento orientador da Educação Especial, que não dava visibilidade à Língua falada pelos alunos surdos, mesmo estes sendo público-alvo da Educação Especial.

Segundo Strobel (2009), a diferença linguística, como uma das marcas de identidade da comunidade surda, foi bandeira de reivindicação dos movimentos por direitos dessa comunidade nas últimas décadas, culminando com a promulgação da Lei Nº 10.436, de 2002, que reconheceu a LIBRAS oficialmente como língua. O impacto desse marco legal, de cinco curtos artigos, é imenso na mudança do paradigma educacional do surdo, guinando para o sentido de conceber propostas que

estEJAm atentas às diferenças culturais constituídas a partir da língua, o primeiro artigo desta lei chama a atenção para esse aspecto de forma muito clara.

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, Art.1).

Com a publicação da Lei da LIBRAS, surgiram ações do Ministério da Educação, no sentido de difundir a língua de sinais entre educadores, com a publicação dos materiais de estudos e cursos de formação, ofertados através do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. O programa foi lançado um ano antes da lei, mas teve ações intensificadas a partir de sua publicação e, logo no início do primeiro mandato do Presidente Lula, este programa tinha como linhas de ação, a publicação de livros que abordassem a LIBRAS no contexto da educação de surdos, e a promoção de cursos de formação de professores de português para surdos, instrutores, professores e intérpretes de LIBRAS. Nos anos de 2003 e 2004, o programa lançou alguns livros de pesquisadores, como Ronice Muller Quadros, distribuiu às escolas públicas o primeiro dicionário digital de LIBRAS em DVD, e promoveu os cursos de capacitação nas capitais do Brasil.

A disseminação do conhecimento de que o surdo é falante de outra língua, aumentou o debate da necessidade da implementação de estratégias de inclusão por meio de acesso à comunicação. Assim, em dezembro de 2005, foi publicado o Decreto Nº 5626, que regulamentou a Lei da LIBRAS. Este marco legal, detalhou como deveria ser a formação para ensinar a língua de sinais, assim como assegurou a presença da LIBRAS no currículo do ensino superior, e o direito do surdo de acessar a comunicação em sua língua em diferentes espaços, com destaque à escola.

O Decreto Nº 5626/ 2005, apresenta, já nos artigos iniciais, a compreensão de que a língua de sinais é o meio de interação da pessoa surda com o mundo, e meio de expressão da sua cultura.

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras (BRASIL, 2002, Art 2).

O conceito de surdez apresentado pelo Decreto favorece a compreensão da mudança de compreensão da surdez, presente nas bandeiras de lutas dos grupos surdos organizados e apresentada por autores como Gesser (2009), de compreender a pessoa surda na perspectiva da diferença linguística. Neste sentido, segundo Gesser (2009), as propostas educacionais destinadas aos surdos tendem a diferenciar-se daquelas pensadas para as demais pessoas com deficiência, tendo em vista que tal perda sensorial não afeta a cognição ou a mobilidade física do indivíduo, mas o coloca em uma situação de estrangeirismo diante da língua portuguesa.

Segundo Skliar (1998), entender que o surdo está imerso em uma sociedade de língua diferente da sua, a Língua Portuguesa, falada, escrita e valorizada no currículo da educação básica, nos darão subsídios para pensar nas práticas que podem propiciar uma educação mais ou menos inclusiva deste sujeito.

Após a edição do Decreto nº 5626/2005, que regulamentou a Lei da LIBRAS, percebemos que, os documentos que descrevem políticas educacionais voltadas ao surdo trazem a educação bilíngue ou bilinguismo, como orientação educacional a ser adotada para inclusão escolar da comunidade surda, contudo, segundo a revisão bibliográfica apresentada no primeiro capítulo, ainda carecemos de mais pesquisas que evidenciem práticas educacionais bilíngues, que tenham de fato a LIBRAS como primeira língua de instrução, e o português como segunda língua na modalidade escrita.

A organização dos sistemas educacionais, segundo as diretrizes da PNEPEI de 2008, tem o atendimento educacional especializado como pilar do apoio à inclusão

educacional dos alunos PAEE, inclusive do aluno surdo, o que pode influenciar na pouca presença da língua de sinais no cotidiano de aprendizagem deste aluno no Ensino Regular.

Recentemente, foi acrescida à LDB, artigos que versam especificamente sobre educação bilíngue, por meio da Lei Nº 14.191 de 2021, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. O documento apresenta orientações para a implementação de escolas e classes bilíngues, contudo, não relaciona estas salas com o acesso ao currículo comum, aparentemente colocando o ensino da LIBRAS e a cultura surda em currículo separado.

Ainda veremos os desdobramentos da implementação da Lei Nº 14.191 de 2021, que poderá trazer oportunidades para construirmos novas propostas, que de fato dê acesso ao conhecimento aos alunos surdos. Porém, de acordo com as orientações normativas quanto à educação de alunos PAEE, temos a realidade de estudantes matriculados no Ensino Regular, com professores que podem ter ou não conhecimento de LIBRAS, e o AEE como apoio para o aprendizado através da Língua de Sinais.

Retomando a reflexão sobre modelos educacionais de educação de surdos, compreendemos que, a realidade do AEE ainda não é suficiente para afirmar que estamos vivenciando o bilinguismo nas escolas, uma vez que não há, nas orientações legais, a obrigação dos professores do Ensino Regular, de ter fluência em LIBRAS. A interação do aluno surdo com o conhecimento escolar em sua primeira língua ainda é garantida no AEE, na presença do professor surdo ou ouvinte fluente em LIBRAS, que poderão utilizar de uma pedagogia visual⁵ em sua metodologia.

⁵ A Pedagogia Visual, nada mais é que uma pedagogia elaborada e voltada para a comunidade Surda-Muda, baseada nos próprios entendimentos e experiências visuais. Também tem uma forma estratégica cultural e linguística de como transmitir a própria representação de objeto, de imagem e de língua cuja natureza e aspecto são precisamente de aparato visual (CAMPELLO, 2008, p. 8).

5 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS À INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Partindo da premissa de que necessitamos evoluir socialmente para construir novos modelos de convivência mais inclusivos, reconhecemos que, para pensar em um ambiente inclusivo para todos, a priori devemos pensar em políticas públicas. Segundo Benedito e Menezes (2013), política neste sentido refere-se à gestão organizacional da cidade, o plano de ação que os governantes fazem para organizar uma cidade, as propostas de entes governamentais ou não que são implementadas para gestão do espaço público. Neste contexto, todo cidadão é um agente político que é afetado por estas decisões, mas também pode contribuir com estas, seja com proposições ou indicando seus representantes para que as apresente.

As políticas públicas, então, seriam inicialmente o conjunto de proposições de regras e leis que beneficiam a população para o bem-estar social.

Políticas Públicas, em breve definição, trazem a concepção holística da gestão pública sobre problemas sociais setoriais. Melhor explorando, o Estado é reconhecido como o local de reconhecimento, debate e resolução dos problemas existentes em uma determinada sociedade e, a política pública é responsável pela identificação, planejamento e solução destes problemas através de uma ação estratégica que envolve sociedade e Estado (BENEDITO; MENEZES, 2013, p. 58).

Sempre vivemos em uma sociedade diversa, com pessoas de diferentes credos, raças, culturas e níveis sociais; a diversidade humana sempre existiu e esteve presente na sociedade e por mais que alguém deseje uma sociedade homogênea, segundo padrões pré-estabelecidos, não há essa possibilidade, por nossas próprias características sociais e biológicas nos distinguirem. Por mais que, historicamente, tenhamos presenciado até extermínio de pessoas por não serem iguais ao padrão estabelecido, a individualidade humana é uma marca de identidade da nossa espécie. Sobre tal ideia, Cardoso (2014) cita que.

Enquanto cada espécie de animal tem comportamentos muito parecidos, nós valorizamos nossa identidade pessoal e de grupo, amamos a liberdade e nos sentimos muito infelizes quando nos impedem de expressar nossos sentimentos e ideias. São valores profundamente humanos (CARDOSO, 2014, p. 16).

A elaboração de políticas educacionais deve estar atenta às individualidades, conectada ao contexto atual, em que a diversidade é mais evidente em todos os espaços sociais. Segundo Cardoso (2014), da segunda metade do século XX em diante, através da televisão e das redes sociais digitais, tivemos a oportunidade de conhecer um mundo cada vez mais diverso, com a coexistência de religiões, costumes e culturas, diferentes formas de relacionamentos amorosos, novas possibilidades de constituições familiares, expressões diversas de identidade de gênero. Essa é a realidade do mundo atual, e nesse contexto, a educação não pode ser pensada distante da presença cada dia mais expressiva da diversidade.

O mundo globalizado pelos meios de comunicação exige, hoje, que estejamos preparados para a convivência na diversidade, isto é, para o diálogo não apenas com os semelhantes, mas também com quem pensa e age de maneira diferente de nós. A educação de valores na cultura da diversidade é bem mais complexa do que aquela fundada numa visão homogênea do mundo. O próprio conceito de convivência na diversidade tem sentidos diferentes ideológicos e exigem conhecimento e posicionamento do educador consciente (CARDOSO, 2014, p. 28).

Reconhecer as diferenças, aceitá-las, respeitá-las e compreender as necessidades de diferentes grupos são práticas que precisam estar presentes quando se pensa em políticas públicas, obstante a esses princípios, observamos, nos últimos anos, no Brasil, ao contrário do que se espera do poder público, vemos o esforço deste para dismantelar as conquistas dos grupos minoritários, em defesa de uma dita ideologia conservadora, ao assistirmos diariamente o Presidente da República e seus

ministros enaltecerem padrões de família e religião, propagando discursos de ódio contra índios, negros, imigrantes, população LGBTQIAPN+⁶ e pessoas com deficiência.

Por mais que tais ideias ainda estejam presentes na sociedade, e de forma tão contundente propagada pelos governantes atuais do Brasil, não há como aniquilar a presença da diversidade na sociedade, tampouco na escola. Contudo, testemunhamos as proposições desses governantes de afastar os diferentes, em agosto de 2021, o Ex Ministro da Educação, Milton Ribeiro, defendeu que “há crianças com um grau de deficiência que é impossível a convivência”, com esta fala, o ex-Ministro justificou a necessidade de separar crianças com deficiência em salas especiais, como se fosse um benefício.

Sobre essa questão, Cardoso nos alerta que:

Nosso desafio de convivência na diversidade é bem diferente daquele ensinado na educação tradicional, pela história do patinho feio. Aceitamos que não era um patinho feio e sim um belo cisne. Porém, aceitamos com uma condição: que ele vá morar lá longe, em outro lago, com os cisnes... (CARDOSO, 2014, p. 19).

No percurso da disciplina Políticas Públicas: Educação Especial e inclusiva, realizada durante o curso de Mestrado, o debate sobre política pública deixou claro que a organização do espaço público, a partir das regras emanadas pelo Estado, que também deve prover os meios para melhor acesso e uso destes espaços, não pode ser restrita a um só grupo de pessoas, mas deve prever o acesso de todos os

⁶ Em consonância com Moreira (2022, p. 05), cujo monograma significa: lésbicas (L: mulheres que se relacionam com mulheres), gays (G: homens que se relacionam com homens), bissexuais (B: pessoas que se relacionam com homens e mulheres), transexuais e travestis (T: quem passou por transição de gênero), *queer* (Q: pessoas que transitam entre os gêneros, como as *drag queens*), intersexo (I: pessoa com qualidades e características masculinas e femininas), assexuais (A: quem não sente atração sexual por quaisquer pessoas), pansexuais (P: quem se relaciona com quaisquer gêneros ou orientações/condições sexuais), não-binário (N: quem não se percebe como pertencente a um gênero exclusivamente, cuja identidade e expressão não se limitam ao masculino e feminino, estando fora do binário de gênero e da cisnormatividade) e o símbolo aditivo “+ (mais)” (+: outros grupos e variações de sexualidade e gênero).

cidadãos, contudo, a marginalização de diversos grupos, dentre esses o de pessoas com deficiência, tem criado um manto de invisibilidade desses cidadãos, distanciando a gestão pública das suas necessidades que se omite diante da diversidade presente na sociedade.

No âmbito educacional, observamos governos minimizarem a inclusão ao cumprimento de um ato administrativo, criando uma solução universal e simples no contexto da dualidade exclusão/inclusão, desconsiderando as individualidades e as diferentes barreiras impostas, parecendo desconhecer a infraestrutura e as impossibilidades formativas e de atuação profissional nas escolas públicas, construindo práticas que tornam o conhecimento inacessível para muitos.

Neste sentido, o incluir significa dizer, inserir por via de um procedimento administrativo, ou por via de um procedimento legal. Estes procedimentos estão sendo entendidos como “educação inclusiva” (BONETI, 2012, p. 19).

A proposição de documentos legais e orientadores voltados a uma Política educacional inclusiva tomaram corpo, em território nacional, após a “Declaração mundial sobre educação para todos”, aprovada pela “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, em Jomtien, Tailândia, realizada de 5 a 9 de março de 1990, e a “Declaração de Salamanca” elaborada na “Conferência Mundial sobre Educação Especial”, em Salamanca, na Espanha, em 1994, documentos que o Brasil é signatário. Os dois documentos falam sobre a necessidade de promoção de educação a todos e a busca por formas de se efetivar o acesso à educação diversificando as propostas de ensino, mas é no segundo documento que temos impresso os ideais do movimento para a Educação Inclusiva.

A Declaração de Salamanca explicita compromissos que devem ser firmados por governos para garantir investimentos prioritários nos sistemas de ensino, com o propósito de “se tornarem aptos a incluir todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais” (BRASIL, 1994). O texto do documento é claro nas recomendações à formulação de leis e políticas que garantam a inclusão, matriculando todas as crianças em escolas regulares, além da adoção de programas

de formação inicial e continuada de professores, “e a provisão de Educação Especial dentro das escolas inclusivas” (BRASIL, 1994).

Seguindo algumas orientações da declaração de Salamanca, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 sancionada em 20 de dezembro de 1996, e no capítulo dedicado à Educação Especial, estabelece a educação dos alunos PAEE de preferência na rede regular de ensino, tendo os serviços de Educação Especial como apoio para atender às suas peculiaridades. Neste mesmo capítulo, a Lei preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar currículo, métodos, recursos e organização específica para atender às necessidades destes alunos. Apesar destas orientações, a LDB ainda apresenta no seu texto, até os dias atuais, o termo integração.

Art 59, III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do Ensino Regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1994, Art 59).

A presença do termo integração no texto legal contradiz os ideais de inclusão, posto que neste sentido, integrar os educandos é responsabilidade do professor, que deverá preparar esse indivíduo ao sistema de ensino, devendo torná-lo apto a estar junto com os demais (MAZZOTTA, 2005). Pode-se favorecer, assim, práticas que vão na contramão das orientações para que estes sistemas implementem formas de acesso e permanência de todos, com serviços educacionais de apoio quando necessário. Sendo então signatários da Declaração de Salamanca, carecemos ter maior alinhamento com os textos orientadores para Educação Inclusiva no Brasil.

Destacamos, também, como importante marco na política de Educação Especial Inclusiva, a resolução CNE/CEB Nº 2/2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, uma vez que ela determina que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, devendo organizar as escolas para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Orientando para a escolarização dos alunos PAEE desde a educação infantil, assegurando a estes os serviços de Educação Especial sempre que necessário.

Podemos considerar a Resolução CNE/CEB Nº 02/2001 como um ponto de virada no que diz respeito à responsabilidade dos sistemas de ensino com a educação de pessoas com deficiência, pois de forma clara e objetiva, o texto normativo descreve que, além de garantir a matrícula, também devem ser providas condições necessárias à qualidade da formação.

A Resolução CNE/CEB Nº 02/2001 estabelece o seguinte:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades. Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de Educação Especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Art 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos (BRASIL, 2001, Art. 1 e 2).

O Supracitado texto legal apresenta a obrigação dos sistemas de ensino garantirem formas distintas de qualidade de ensino ao aluno, com “Necessidades Educacionais Especiais”. Oportunamente, os grupos sociais organizados, pais, alunos e professores, têm em mãos uma norma legal que lhes garante a diversificação dos serviços, podendo ser um instrumento de forte pressão junto aos sistemas de ensino

nas reivindicações desses grupos. Ainda a despeito dos grupos de estudantes amparados na resolução, a mesma amplia seu foco ao descrevê-los.

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
- b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001, Art. 5).

A ampliação dada pelo texto, apresentando a possibilidade de atendimento educacional especializado a estudantes que apresentem limitações relacionadas a causas orgânicas ou não, por um lado engrossou os grupos que já lutavam por direitos das pessoas com deficiência, agregando a estes mais pessoas, mas por outro aumentou o preconceito com aqueles estudantes que não alcançaram o esperado nos currículos escolares, bem como potencializou o estigma da pessoa com deficiência como incapazes, inclusive possibilitando as chamadas “adaptações curriculares”, diminuindo ou eliminando do currículo conhecimentos que deveriam ser comuns a todos. (GARCIA,2006).

Outro importante marco, no cenário nacional, foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), documento orientador elaborado pelo grupo de trabalho da então Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e pesquisadores convidados em 2008. o texto defende a inserção da modalidade da Educação Especial na proposta pedagógica da

escola regular, trazendo contribuições para a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

A PNEEPEI define a Educação Especial como modalidade de ensino que perpassa desde a Educação Infantil até a Educação Superior e tem interface com outras modalidades de ensino como a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional, orientado para inclusão dos estudantes, de forma que os sistemas de ensino devem garantir a acessibilidade mediante à eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação, nos transportes escolares, das barreiras nas comunicações e informações, descrevendo como um dos principais serviços de apoio o Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contraturno, e articulado ao Ensino Regular. A política também define a formação necessária para atuar no AEE, sendo necessário conhecimentos específicos para o ensino aos alunos com deficiência e proposição de projetos e parcerias com a gestão escolar.

Para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de Educação Especial.

Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. (BRASIL, 2008,p.18)

Pensando nas especificidades dos alunos, o AEE traz um grande desafio ao profissional da Educação Especial, quando propõe que este planeje estratégias diferenciadas de acordo com a especificidade de cada estudante, ao mesmo tempo em que o descreve como um dos grandes responsáveis pela articulação e dos

serviços de Educação Especial e Ensino Regular e outros serviços da gestão pública para garantia de acesso dos alunos PAEE. Tendo em vista que para cada especificidade exige-se um tipo de conhecimento específico, ter o profissional do AEE na centralidade da política de educação pode configurar um grande desafio à formação e por consequência na atuação deste.

Possa e Pieczkowski (2020), ao analisarem a definição e atribuições do AEE, descritas na PNEEPEI, no artigo “Desafios docentes para a atuação no Atendimento Educacional Especializado”, concluem que:

Diante do proposto, fica evidenciada a centralidade do AEE na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e ainda a formação generalista dos docentes atuantes nas salas de recursos multifuncionais. (POSSA; PIECZKOWSKI, 2020, p. 8)

Pensando na complexidade de operacionalizar, junto aos sistemas de ensino, ações que estruturam a Política de Educação Inclusiva, dada a variedade de serviços necessários para atender as especificidades dos estudantes, e levando em consideração que estes serviços devem ser articulados, pensando no acesso de todos à educação, ter o AEE como um dos pontos centrais dessa Política pode ocasionar a não efetivação das suas proposições, e em razão da sobrecarga de responsabilidades do professor da Educação Especial, podemos observar evidências nesse sentido, no trabalho de Possa e Pieczkowski (2020).

Ainda, ao referirem-se à amplitude e a complexidade das atribuições presentes nas normativas legais, as docentes entrevistadas revelam a inquietação por recair sobre elas todas as expectativas de inclusão na escola. Demonstram a preocupação de ter que dominar conhecimentos específicos acerca dos estudantes com distintas deficiências ou necessidades especiais e assessorar os diferentes públicos envolvidos nos processos inclusivos. (POSSA E PIECZKOWSKI, 2020, p. 10)

Outra grande conquista para a inclusão escolar foi a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) Lei nº 13.146, sancionada em julho de 2015. Uma importante observação é que a lei delinea ações para inclusão especificamente da pessoa com deficiência, definindo claramente o que é deficiência, com a importante mudança de perspectiva que percebe a deficiência não como uma condição do sujeito mas como uma condição dos espaços físicos e sociais que impõem barreiras de acesso e a falta de equidade de oportunidades.

A LBI tem um capítulo dedicado à educação, e neste traz expressa a necessidade de garantia de sistema educacional inclusivo às pessoas com deficiência, sendo dever do poder público garantir e aprimorar os sistemas de ensino, no sentido de eliminação de barreiras de acesso ao conhecimento com o apoio dos serviços necessários.

Art. 28. III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (BRASIL, 2015, Art. 28).

Neste ponto, a lei inova em garantir que desde o projeto pedagógico deve se prever não só o atendimento educacional especializado, mas os demais serviços necessários à acessibilidade plena ao currículo. Fica evidente que não será unicamente o AEE o responsável em apoiar a inclusão, também há a preocupação no desenvolvimento das capacidades dos estudantes construindo possibilidades de elaboração de um currículo comum acessível.

Desde que a inclusão encorpou um texto normativo, da Declaração de Salamanca até os dias atuais, passamos por um processo evolutivo de propostas e conceitos. Através dos marcos legais descritos acima, podemos ter clareza de qual é o público do serviço de Educação Especial, das práticas necessárias à implementação da Educação Inclusiva e dos diversos direitos conquistados até então.

A LDB inaugura a possibilidade da inserção do aluno PAEE no Ensino Regular com o apoio dos serviços de Educação Especial, a partir da resolução CNE/ CEB nº 02/2001 a matrícula é compulsória; a PNEEPEI definiu o perfil profissional da Educação Especial, deu diretrizes para Educação Especial inclusiva, diretrizes dos serviços do AEE e definiu os alunos PAEE. A LBI detalha melhor quem são os alunos Público Alvo da Educação Especial, aumenta a responsabilidade pela inclusão orientando à reformulação dos sistemas de ensino.

Note-se que, em pouco mais de duas décadas, tivemos enormes avanços nas proposições políticas, e a partir de suas orientações, temos meios de superar o discurso da impossibilidade, propondo práticas que possam ir além de somente aceitar a presença do dito “aluno especial”, considerando suas especificidades para planejamento de ações e serviços efetivos. Contudo, se a gestão dos sistemas de ensino não conhece e difunde o que já está posto em documentos oficiais orientadores, e não se apropria de novos conhecimentos produzidos na área da Educação Especial inclusiva, ainda viveremos somente a inclusão “por via de um procedimento administrativo, ou por via de um procedimento legal” (BONETI, 2012, p. 13).

6 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, PECULIARIDADES E POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO

Nesta seção, abordaremos as características da Educação de Jovens e Adultos, descrevendo brevemente a construção histórica desta modalidade de ensino e suas características. Seguiremos construindo reflexões, sobre as possibilidades educativas, à luz da metodologia Freiriana com jovens e adultos trabalhadores. Considerando que as experiências de Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos impactaram positivamente na emancipação dos sujeitos, a inclusão educacional e social de grupos marginalizados, alinhando-se teórica e filosoficamente ao tema central deste trabalho.

6.1 Constituição histórica e marcos legais da EJA

A escolarização de pessoas adultas tem seus primeiros registros quando Jesuítas promoveram ensino aos indígenas, iniciada por meios filantrópicos, e assim permaneceu por muitos anos. Desde a colonização portuguesa, o ensino sempre foi privilégio de poucos, situação fortalecida com a chegada da família real no Brasil, em 1808. Nesse registro, observamos o que talvez seja a primeira evidência da educação brasileira, com exclusão das classes pobres.

Posteriormente, com a chegada da família Real, em 1808, as escolas passaram a ser prioridade de quem tinha condições econômicas, ou seja, somente os nobres frequentavam as escolas. Logo, nem todos tinham o direito de estudar (SIQUEIRA; GUIDOTTI, 2017, p. 14).

A educação brasileira, no período colonial, passou pelas seguintes fases, segundo Siqueira e Guidotti (2017): A primeira foi a do ensino jesuítico, com prioridade à catequese; a segunda foi após a reforma de Marquês de Pombal, que organizou o

ensino de acordo com os interesses estatais; A terceira a de D. João VI, que implantou diversas instituições de ensino, inclusive militares, e abriu escolas de ensino noturno.

Após a independência do Brasil, o ensino obrigatório e gratuito a todos foi garantido, primeiro na Constituição de 1824, depois no Ato de 1834, que modificou a Constituição e distribuiu a responsabilidade do Ensino Elementar e Secundário às províncias e o Ensino Superior para o Império. Com essa organização, todas as pessoas teriam acesso à educação, que seria a mola propulsora do desenvolvimento do País. Mesmo com os avanços do Brasil Império, a falta de instrução formal ainda era uma marca social das classes menos favorecidas. O primeiro recenseamento do Brasil, datado de 1872, identificou que mais de 82% da população era analfabeta.

O ensino noturno, em escolas públicas para adultos data de 1879, destinado apenas às pessoas do sexo masculino. As escolas de instrução básica visavam a alfabetização de adultos trabalhadores, inicialmente, para que estivessem aptos a votar e participar da política e mais tarde para garantir mão de obra qualificada às indústrias. Essa iniciativa influenciou diretamente a lei eleitoral, que instituiu que o voto deveria ser apenas para pessoas alfabetizadas. Tendo em vista o alto índice de analfabetismo no Brasil, a quantidade de eleitores passou a representar menos de 1% da população e, nesse contexto, em vez de aumento de investimento na educação pública, apenas houve o aumento do preconceito contra aqueles que não tinham acesso ao ensino, devido não serem alfabetizados, logo não votavam e, portanto, não eram cidadãos.

A Lei Saraiva, em vez de estimular o poder público na difusão da instrução, disseminou o preconceito em relação ao analfabeto. A Lei Saraiva, de certa forma, transformou a instrução em um importante mecanismo de exclusão tanto para os recém-libertos quanto para as classes trabalhadoras. Assim, se no Império as pessoas eram selecionadas para participar da política pelos critérios econômicos, na República essa seleção se dava por critérios de instrução (SIQUEIRA E GUIDOTTI, 2017, p. 14).

Na constituição de 1934, que reconhece que a educação é direito de todos, já se tem a menção ao ensino gratuito extensivo aos adultos e, também, desde a primeira metade do século XX, já se tem iniciativas oficiais da implantação de educação para esse público, especificamente entre as décadas de 40 e 50.

Além de iniciativas nos níveis estadual e local, merecem ser citadas, em razão de sua amplitude nacional: a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942, do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947, da Campanha de Educação Rural iniciada em 1952 e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958 (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 59).

Estas campanhas, representaram um momento marcante na história da Educação de Jovens e Adultos, expandindo a oferta do ensino noturno supletivo, e chamando a atenção para a necessidade de refletir sobre as consequências do analfabetismo. Contudo, as campanhas não tiveram como fruto novas metodologias, ou propostas mais elaboradas de ensino para EJA, o que viria a ocorrer somente na década de 60, com o trabalho de Paulo Freire. (DI PIETRO; JOIA; RIBEIRO, 2001)

Em substituição ao trabalho inovador de Paulo Freire, que fora acusado de subversão em 1964, no período da ditadura militar, o governo federal investiu em uma nova iniciativa, alocando um grande volume de recursos em um programa mais abrangente e autônomo em relação a estados e municípios. Assim, foi instituído como órgão do governo federal, pelo decreto nº 62.455, de 22 de Março de 1968, o Movimento Brasileiro de Alfabetização, conhecido como MOBRAL, que propagava que a responsabilidade de alfabetizar aqueles que não tiveram acesso à educação na idade certa era de toda a sociedade, convocando a todos que tivessem domínio da leitura e escrita para entrar na luta contra o analfabetismo com o slogan: “Você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável, eu sinto a sede do saber”. (LIMA; BARRETO; GÓES, 2021, p. 391).

Na década de 80, surgem diversas iniciativas de alfabetização de jovens e adultos trabalhadores através dos sindicatos. De acordo com Lima, Barreto e Góes

(2021), neste período de retomada da democracia, em 1985 o Mobral deixa de existir, sendo substituído pela Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos - Educar, que tinham características parecidas com o Mobral, contudo não tinha o aporte financeiro necessário de manutenção, apesar da obrigatoriedade de oferta de educação para todos ter sido garantida na constituição de 1988, a EJA continuou subfinanciada, sendo discutida no bojo do debate da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 1394/96.

O delineamento da política nacional de Educação de Jovens e Adultos no Brasil, nas últimas duas décadas têm se atido mais a prioridade do preparo de mão de obra para o mercado de trabalho. A certificação de ensino básico de nível fundamental e médio como condição de ocupação para alguma colocação no trabalho, e a necessidade de treinamento para funções laborais, têm sido os principais fundamentos dos marcos legais que fazem menção a EJA no Brasil, Junqueira e Souza (2013).

Tabela 4 – Marcos legais da EJA

DÉCADA	Nº / DATA	PRINCIPAIS DELIBERAÇÕES
1990	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Possibilidade da Educação de Jovens e Adultos articulada com a educação profissional. Regulamenta os cursos supletivos.
2000	Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004	Revoga o Decreto 2.208, de 1997, possibilitando a integração da formação geral com a formação profissional.
	Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005; Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006	Inicialmente institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, posteriormente ampliando sua abrangência e princípios pedagógicos.

	Lei Nº 11.741, de 16 de julho de 2008.	Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da Educação de Jovens e Adultos e da educação profissional e tecnológica
2010	Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) com metas ambiciosas para o período de 2014 a 2024, para Educação de Jovens e Adultos com a meta 10, de oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de Educação de Jovens e Adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Fonte: Adaptado de Junqueira e Souza (2013).

Os destaques do quadro acima fazem o recorte temporal a partir da Lei Nº 9394/96, pela importância desse marco para Educação de Jovens Adultos, pois foi a partir desta Lei que a EJA foi instituída como modalidade da educação básica. Apesar da menção, a necessidade de currículo próprio alinhado às necessidades dos estudantes trabalhadores, a seção V da LDB ainda privilegia a educação profissional e exames supletivos, aparentemente, estimulando uma forma suplementar e aligeirada de ensino, sem grandes detalhamentos, deixando à mercê dos sistemas educacionais os pormenores da elaboração de uma proposta educacional, que sEJA adequada às pessoas que trazem consigo o aprendizado de uma vida.

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades

educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exame (BRASIL, 1996, Art. 37).

Não advogo pela discordância à necessidade de incluir na educação o preparo para o trabalho, assim como a possibilidade de acelerar os estudos para aqueles que demonstrem condições. Porém, é nítida a ausência de detalhamentos sobre a necessidade de se construir novas práticas educativas, em detrimento da valorização da educação profissional, presentes nos marcos legais descritos no quadro de Junqueira e Souza (2013).

Os detalhes em comum dos marcos citados na Tabela 4 são: a necessidade da articulação com a educação profissional, meta de aumento de matrícula e encurtamento do tempo de estudo com exames de certificação ou comprovação de currículo. Temas como, formação de professores, reorganização curricular, superação das injustiças sociais sofridas pelo público da EJA e construção de currículo próprio, são questões esquecidas nos textos. Nos parece que a herança histórica desses “esquecimentos” foi a exclusão da Educação de Jovens e Adultos no documento da Base Nacional Curricular Comum em 2018, levando a continuidade de práticas de

adaptação ou condensação do currículo proposto aos estudantes do Ensino Regular comum para os alunos da EJA.

Outra herança ruim, da pouca atenção dada à necessidade de reformulação do ensino para jovens e adultos, está descrita na pesquisa de Junqueira e Souza (2013, p. 4):

Conforme dados do IBGE (2020), a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), em 2019, demonstrou que aproximadamente 6,6% dos brasileiros, com idade de 15 anos ou mais, ainda estão na condição de não escolarizados: isto representa 11 milhões de pessoas vivendo à margem da sociedade letrada.

Consideramos importante na construção de políticas públicas para a EJA, a presença da qualificação profissional, bem como estratégia para um tempo menor de conclusão dos estudos, mas também tem importância a atenção às diversas características desse alunado como: as diferenças de idades em uma mesma classe, a participação no mundo do trabalho, os tempos diversificados de interrupção ou iniciação tardia nos estudos, a baixa autoestima resultante de suas experiências anteriores com a escola, as possíveis dificuldades para lidar com questões cotidianas (serviços bancários, documentos, cadastros sociais) em razão da baixa instrução. A EJA possui uma identidade que se diferencia da escolarização regular comum, não só pela faixa etária, mas pela sua especificidade sócio-histórica.

A EJA é uma modalidade de ensino ofertada para aqueles que, em algum momento, foram excluídos do processo educacional, seja por motivos sociais, políticos ou culturais. Assim, pode-se dizer que a instituição escola fracassa com esse público que é, geralmente, oriundo de classes abandonadas pelo Estado, cresce com condições precárias, diferente da elite, que tem em casa o suporte para complementação de suas horas de estudo (JUNQUEIRA; SOUZA, 2013, p. 5).

6.2 Possibilidades de uma educação libertadora

Pensar na Educação de Jovens e Adultos a partir do seu público, nos dá a possibilidade de explorar propostas que se conectam fortemente com a realidade dos contextos cotidianos, tendo em vista que trabalharemos com pessoas que fora da escola trabalham, educam seus filhos, participam de grupos sociais ou religiosos, e têm acumuladas diversas experiências de vida. Considerando que estas pessoas foram excluídas da educação, em diferentes momentos de suas vidas, emerge a necessidade de pensar em uma educação inclusiva, que possibilite a todas e todos terem acesso ao conhecimento formal, a partir do seus conhecimentos já formados, com o claro propósito de possibilidade de emancipação desses sujeitos, para que o ensino lhes possibilite ter mais autonomia, que possam reivindicar sua recolocação social. O estudo deve proporcionar meios para que compreendam e interajam ativamente na sociedade e sejam autores da sua própria história.

O que pode e deve variar, em função das condições históricas, em função do nível de concepção da realidade que tenham os oprimidos é o conteúdo do diálogo. Substituí-lo pelo anti-diálogo, pela sloganização, pela verticalidade, pelos comunicados é pretender a libertação dos oprimidos com instrumentos da “domesticação”. Pretender a libertação deles sem a sua reflexão no ato desta libertação é transformá-los em objeto que se devesse salvar de um incêndio. É fazê-los cair no engodo populista e transformá-los em massa de manobra (FREIRE, 1987, p. 33).

Como já descrito anteriormente, a educação para adultos e jovens, historicamente tem se constituído como modalidade de ensino, que tenta de forma rápida, reparar o tempo perdido para uma parcela da população, na tentativa de torná-la mais produtiva. Assim, segundo Souza e Santos (2019), em vez de dialogar com suas experiências de vida, e possibilitar que os sujeitos compreendam melhor a estrutura social em que vivem, as políticas educacionais da EJA tendem a privilegiar a preparação para o trabalho, com o mínimo de conteúdo, no menor tempo possível,

vedando as possibilidades desses sujeitos ocuparem outros espaços sociais, além de massa de mão de obra barata a ser explorada.

A atividade docente, compreendida como troca de experiências entre educador e educando, partindo dos conhecimentos já adquiridos pelos alunos para juntos reconstruí-los, de forma crítica e libertadora das condições em que vivem, é tão mais significativa quanto eficaz na aprendizagem, considerando que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 12). Assim, o currículo da escola deve se organizar considerando conteúdos e práticas que se relacionem com o contexto daqueles que a frequentam. De outro modo, considerar os alunos somente como os sujeitos passivos do conhecimento que apenas recebem informações, seja pelos currículos compactos da EJA, ou pela necessidade de ensinar para muitos em pouco tempo, será, além de pouco significativo, ineficaz em prover aprendizagem, entendendo que “[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 1996, p. 6).

Cabe ao professor exercer as funções de problematizador e mediador, indagando sobre as condições de vida dos estudantes, provocando reflexões sobre suas necessidades e conhecimentos, e mediando o acesso ao saber formal, curricularmente organizado, para a resolução das situações problemas levantadas.

O ato de apenas depositar conhecimentos, promovendo a desvalorização do que já é sabido pelos estudantes, aliado ao pouco tempo dedicado aos estudos e a falta de estímulos à reflexão crítica e busca de conhecimento, resulta em sujeitos passivos, prontos a receber as instruções dos que lhes é permitido pensar e fazer. Assim, também, inertes na busca de novos conhecimentos.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1987, p. 38).

Ao longo da história, como vimos, a EJA foi concebida como a educação que deve recuperar a qualificação necessária a uma parcela da população, para preparar mão de obra, ou massa consumidora mais qualificada, sendo estes dois problemas a serem superados na sociedade capitalista. Estes “problemas sociais” resolvidos, serão suficientes para considerar os jovens e adultos educados. (JUNQUEIRA e SOUZA, 2013). Partindo dessa idéia, fica mais claro porque, intencionalmente, esta modalidade de educação historicamente tem recebido menos investimentos, e também menos atenção nas Políticas Educacionais Brasileiras, considerando que para resolver o problema do atraso, ou falta de acesso ao ensino para jovens e adultos, basta alfabetizar e treinar habilidades básicas dos sujeitos em um curto prazo.

Para Freire (1987), o sujeito não alfabetizado não é um ser incapaz, e o analfabetismo não é um mal epidêmico que carece de ser erradicado, mas há que se considerar o fato de que o cidadão sem acesso à educação se torna um sujeito marginalizado da sociedade, uma manifestação clara de injustiça social. Assim, as propostas educacionais necessitam ir além do treinamento para leitura e escrita ou qualquer outro conteúdo acadêmico, no sentido de recuperar a cidadania dos jovens e adultos marginalizados pela educação.

A efetivação de uma prática educativa que dialogue com as experiências dos estudantes e modere a construção de novos conhecimentos necessitará da atuação de um educador que compreenda a educação como um ato conjunto para busca a reformulação de saberes, aprendendo com aqueles que se pretende ensinar, e ensinando enquanto aprende, em um movimento cíclico e recíproco de aprendizagem, em vez de um movimento linear e unilateral resumido em depositar conhecimentos na expectativa de colher algum saldo dos que os recebem.

Estar junto a outras pessoas, com experiências de vida diversas, nos possibilita enriquecer o ensino, à medida que conseguirmos confrontar essas experiências e saberes com os conteúdos escolares e contextos sociais, esse movimento nos possibilitará apropriar-se de “[...] situações locais que abrem perspectivas para a análise de problemas nacionais e regionais [...]” (FREIRE, 1980, p. 44).

Nesse sentido, o professor necessita de mais tempo de diálogo com os estudantes, esses diálogos problematizados, carecem de mais aprofundamentos em conteúdos, que por consequência necessitam ser encontrados em fontes diversas, além do livro didático. Segundo Lima, Barreto e Góes (2021), a LDB atual não detalha condições para efetivação dessas práticas, tampouco o currículo engessado e comprimido do ensino supletivo de EJA viabilizam ir além da “Educação Bancária”.

Refletir sobre as possibilidades de favorecer o acesso a uma educação para todos na EJA, permeia as reflexões acerca das concepções Freirianas, no sentido de viabilizar um processo educacional que dê condições de emancipação dos jovens e adultos, para além da margem social da qual foram relegados. A inclusão social dos sujeitos pode começar a partir de um processo educacional inclusivo, que considere a riqueza da diversidade de culturas e saberes, presente em sala de aula, para ter também uma educação diversa e acessível a todas e todos.

Assim, a prática educacional deve assumir uma visão crítica em detrimento da materialização do processo formativo nas diferentes relações sociais, culturais, políticas e econômicas do contexto cotidiano de um novo sujeito: os educandos e as educandas da EJA. (LIMA; BARRETO; GÓES, 2021, p. 394).

A concepção de educação de Jovens Adultos a partir dos princípios freirianos coaduna-se com os princípios inclusivos da Educação Especial, não só por lançar um olhar para as necessidades educacionais de um grupo marginalizado e estigmatizado, mas também por propor a construção de uma educação que, de fato, possibilite o acesso ao conhecimento, que vá além de campanhas e/ou ações governamentais de matrícula. Propor uma educação pública acessível, com meios para permanência e promoção de práticas equânimes atenta a realidade e as necessidades específicas dos educandos; estes são os passos fundamentais de uma educação inclusiva.

7 METODOLOGIA

A pesquisa localizada na área em ensino se mostra essencialmente de modo qualitativo e seu objetivo fundamental é compreender e interpretar os aspectos educacionais estudados, ao invés de apenas descrevê-los, pois busca analisar o aspecto subjetivo dos fenômenos transformados em dados relevantes (DEMO, 2013). Portanto, esta investigação fundamenta-se na análise qualitativa de caráter exploratório. Considerando o fato de termos conhecimento prévio de alguns aspectos do campo de pesquisa, e tendo em vista a necessidade de aprimorar o conhecimento da realidade pesquisada com maior familiaridade, percebemos que a pesquisa exploratória possibilitou uma imersão no campo de pesquisa para conhecermos com mais clareza os sujeitos e práticas que os constituem.

A respeito da pesquisa exploratória, Gil (2002), esclarece que:

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que "estimulem a compreensão" (GIL, 2002, p. 41).

Segundo Gil (2002), é de suma importância que o pesquisador considere o tempo que poderá ser dedicado à pesquisa, bem como os procedimentos técnicos a serem utilizados, a partir da delimitação do problema. Estes, dentre outros aspectos, possibilitam a escolha da modalidade de pesquisa mais adequada. Sendo, então, o direcionamento deste trabalho aprofundar-se em uma questão específica dos estudantes da EJA, diante do cenário maior dos alunos surdos matriculados no ensino fundamental da rede de ensino de Marabá-PA, considerando também a formulação do problema de pesquisa: como o Sistema Municipal de Ensino de Marabá/PA vem organizando os serviços da Educação Especial para apoiar a inclusão dos surdos em salas comuns do segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos, no contexto

das escolas que ofertam essa modalidade no período noturno, optamos por fazer um estudo de caso.

O estudo de caso consiste em coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto da pesquisa. É um tipo de pesquisa qualitativa e/ou quantitativa, entendido como uma categoria de investigação que tem como objeto o estudo de uma unidade de forma aprofundada, podendo tratar-se de um sujeito, de um grupo de pessoas, de uma comunidade etc. (FREITAS; PRADANOV, 2013, p. 59).

Voltando à questão do envolvimento do pesquisador com a realidade e os sujeitos da pesquisa, poderia apresentar-se como fragilidade, a construção da interpretação da realidade pesquisada apenas pelo olhar do pesquisador, que já tem constituído conceitos prévios à respeito do campo de pesquisa, uma vez que sua prática docente também é objeto de pesquisa, assim, com a intenção de conhecer os contextos do campo de pesquisa a partir das falas de outros atores sociais, potencializando as relações entre pesquisador e pesquisados, a presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa participante.

Essa pesquisa, assim como a pesquisa-ação, caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas. A descoberta do universo vivido pela população implica compreender, numa perspectiva interna, o ponto de vista dos indivíduos e dos grupos acerca das situações que vivem (FREITAS; PRADANOV, 2013, p. 67).

Seguindo o planejamento inicial deste trabalho, que apresenta além da pesquisa em si também um produto final, com a intenção de intervir na realidade pesquisada a partir do aprofundamento do conhecimento do problema de pesquisa, a pesquisa participante contribuirá, sobremaneira no sentido que:

A metodologia desse tipo de pesquisa está direcionada à união entre conhecimento e ação, visto que a prática (ação) é um componente essencial também do processo de conhecimento e de intervenção na realidade. Isso porque, à medida que a ação acontece, descobrimos novos problemas antes não pensados, cuja análise e consequente resolução também sofrem modificações, dado o nível maior de experiência tanto do pesquisador quanto de seus companheiros da comunidade (FREITAS; PRADANOV, 2013, p. 70).

Considerando o objetivo desta pesquisa, ou sEJA: Investigar os processos de inclusão educacional de alunos surdos matriculados em salas comuns de EJA, no contexto de uma unidade de ensino fundamental do Sistema Municipal de Ensino da cidade de Marabá-PA, optamos por apresentar a proposta de tratamento e interpretação dos dados a partir de temas conectados aos objetivos específicos da pesquisa. O método de organização dos dados por temas é a Análise Temática, que possibilita ao pesquisador “identificar, analisar, interpretar e relatar padrões, isto é, temas, dentro de dados segundo” (RESES; MENDES, 2021, p. 13).

A Análise Temática, por ter possibilidade de aplicação em diversos tipos de pesquisa, e flexibilidade quanto aos instrumento de coleta de dados, constitui-se como um método eficaz para alcançar os objetivos geral e específicos da pesquisa, partimos dos pressupostos desta metodologia de análise para estruturação de temas que estEJAm presentes nos próprios dados da pesquisa, a fim de melhor apresentar e analisar, à luz do referencial teórico constituído, os elementos que respondem a questão problema levantada.

Assim, Braun e Clarke (2006) definem a Análise Temática como um método qualitativo adotado para identificar, analisar, interpretar e relatar padrões, isto é, temas, dentro de dados. Desse modo, este método sistematiza e descreve de forma detalhada um conjunto de dados para além de permitir ao pesquisador interpretar diferentes aspetos do tema de pesquisa (RESES; MENDES, 2021, p. 15).

Nesse sentido, optamos por seguir o percurso metodológico da Análise Temática, que segundo Reses e Mendes (2021) e Gomes (2002), detalha a organização e análise de dados em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Analisamos o material coletado e organizamos um quadro temático para tratamento dos dados relacionando objetivos, instrumento de coleta e análise de dados e estruturação de temas para análise de dados.

Tabela 5 – Organização temática de análise de dados

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROCEDIMENTOS	ANÁLISE DE DADOS POR MEIO DOS TEMAS
Descrever os processos de escolarização dos alunos surdos nas salas comuns da EJA	<ul style="list-style-type: none"> - Análise documental - Entrevista semiestruturada 	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterização dos Serviços educacionais da EJA e Educação Especial em Marabá-PA;
Identificar, no Sistema Municipal de Ensino de Marabá, os processos de implementação do projeto de inclusão, fazendo um recorte para sua interface na EJA	<ul style="list-style-type: none"> - Análise documental - Entrevista semiestruturada 	<ul style="list-style-type: none"> - Dinâmica dos trabalhos da Educação Especial e Ensino Regular em Relação ao Aluno Surdo adulto. - Práticas observadas no sentido de promover inclusão dos alunos surdos na EJA.
Analisar como vem se dando a interlocução entre a EJA e a Educação Especial nos cotidianos escolares, no sentido de operacionalizar acessibilidade voltada às necessidades dos alunos surdos nas salas comuns da	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista semiestruturada 	<ul style="list-style-type: none"> - Práticas observadas no sentido de promover inclusão dos alunos surdos na EJA; - Falas dos sujeitos sobre o processo de inclusão e ações estruturantes ainda necessárias à acessibilização do ensino para

EJA		alunos surdos no contexto da EJA.
-----	--	-----------------------------------

Fonte: Anjos e Gomes (2022).

Iniciamos o trabalho com uma pesquisa bibliográfica, a fim de aprofundar a temática da Educação Especial inclusiva e fundamentar a investigação e a partir dos referenciais teóricos, esclarecemos os conceitos e bases científicas dos temas a serem analisados neste trabalho. Assim, a construção do referencial teórico abordou as seguintes categorias: Educação Especial inclusiva, educação bilíngue de surdos e Educação de Jovens e Adultos.

Buscamos traçar um estudo reflexivo sobre as políticas educacionais da Educação Especial, com recorte para a educação de surdos e das políticas educacionais da Educação de Jovens e Adultos, apoiando-se teoricamente em autores que abordam o percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos e as possibilidades de inclusão social nesta modalidade.

A consolidação do referencial teórico, abordando políticas educacionais e estudos científicos sobre os tópicos elencados acima, possibilitou analisar com mais propriedade as informações obtidas na coleta de dados a partir dos temas formulados.

De acordo com dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Marabá-PA, em levantamento prévio realizado pelo autor, a Educação de Jovens e Adultos no município está centralizada em uma única escola, com dez anexos espalhados nos núcleos urbanos da cidade. Já os Serviços da Educação Especial para alunos surdos estão concentrados no Centro Especializado em Educação de Surdos. Assim, optamos por concentrar a pesquisa em um dos anexos da Educação de Jovens e Adultos, com o maior número de estudantes surdos matriculados no turno da noite e no Centro Especializado.

Estando definidas as duas instituições onde a pesquisa se concentrou, elegemos como sujeitos participantes da coleta de dados, os educadores do Centro Especializado de Ensino: diretora, coordenadora e um professor do período noturno; do Anexo da EJA participaram: dois alunos surdos adultos, a coordenadora pedagógica e um professor, que ministrava no período da coleta de dados uma disciplina aos estudantes surdos.

Considerando que grande parte do referencial teórico foi dedicado à análise de documentos internacionais e nacionais que referenciam a Educação Especial e Educação de Surdos, partimos para a pesquisa documental de referenciais normativos que respaldam e orientam a Educação Especial em Marabá-PA, com o objetivo de identificar no Sistema Municipal de Ensino de Marabá, os marcos orientadores do processo de implementação da inclusão no Município, fazendo um recorte para sua interface na EJA, além de descrever os processos de escolarização dos alunos surdos nas salas comuns da EJA.

Ao se contemplar a análise de documentos mais abrangentes no percurso reflexivo do referencial teórico, fizemos opção pela técnica de análise documental aplicada somente aos textos locais. Após levantamento de informações junto às unidades de ensino citadas nesta seção, verificamos como pertinentes para análise os seguintes documentos: o Projeto Político Pedagógico da Escola em EJA; a Portaria da Secretaria Municipal de Educação que define e orienta a Educação Especial em Marabá-PA; e o Plano de trabalho dos professores do AEE junto a Educação de Jovens e Adultos em Marabá-PA; Outros documentos, disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação, como a Proposta Curricular da EJA e o Referencial Curricular do Ensino Fundamental, não foram considerados, por não mencionarem a forma atual de organização da EJA e da Educação Especial.

Para análise documental, elaboramos como instrumento de análise uma grade de análise documental, elaborada a partir das temáticas de análises definidas na tabela 5, organizada no Microsoft Word, onde cada trecho dos documentos foi copiado dentro da grade correspondente aos temas definidos, contemplando os objetivos da pesquisa.

Ainda para caracterização dos sujeitos e compreensão do fenômeno, utilizamos entrevistas semiestruturadas, com o intuito de contemplar a descrição dos processos de escolarização dos alunos surdos nas salas comuns da EJA e analisar como vem acontecendo a interlocução entre a EJA e a Educação Especial nos cotidianos escolares, no sentido de operacionalizar a acessibilidade voltada às necessidades dos alunos surdos nas salas comuns da EJA. Neste sentido, foi elaborado roteiro de entrevistas e uma grade de organização e análise que possibilitou interpretar os dados coletados de acordo com os temas da Tabela 5.

Considerando um total de 11 alunos surdos matriculados na EJA no período da coleta de dados, optamos por concentrar as entrevistas em apenas uma escola que oferta EJA, por ter o maior número de alunos surdos, 6 no total; nestas entrevistas participaram apenas dois alunos surdos, pois os demais não se sentiram à vontade para conceder a entrevista. Da mesma escola, participou a coordenadora pedagógica da EJA e um dos professores da disciplina que os alunos estavam cursando no período da pesquisa. Em razão da forma de organização da EJA, os alunos cursam apenas uma ou duas disciplinas organizadas em blocos, sendo realizadas uma por vez. Vale ressaltar que não há diretor na escola de ensino regular, em razão das escolas da EJA serem anexas de uma única escola, sendo a direção centralizada. Os outros sujeitos da pesquisa são do Centro Especializado que presta o serviço de apoio da Educação Especial de surdos, sendo que participaram das entrevistas o professor do Centro que trabalha com os alunos surdos da EJA e a diretora e coordenadora pedagógica, por terem ligação direta com o objeto da pesquisa.

Já definidos os instrumentos de coleta de dados e sujeitos da pesquisa, e considerando que a pesquisa envolveria o trabalho direto com seres humanos, antes de iniciar os trabalhos com os sujeitos, cadastramos o projeto de pesquisa na Plataforma Brasil, para que o mesmo fosse submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP). Não havendo ainda um CEP da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, o projeto foi remetido para análise do Comitê da Universidade Federal do Pará, que após apreciação do projeto, do Termo Consentimento Livre e Esclarecido e das demais informações pertinentes ao projeto,

deliberou por autorizar a realização da pesquisa, por meio do parecer Nº 5.194.889, em 06 de janeiro de 2022.

Após a coleta de dados, apresento o relatório de pesquisa com a interpretação dos dados, seguindo a última etapa de organização metodológica da Análise Temática. As análises foram feitas de acordo com os temas e procedimentos de organização dos dados definidos anteriormente, compreendendo a fase mais complexa do processo, exigindo a releitura das informações.

O relatório deve fornecer evidência suficiente dos temas nos dados, ou SEJA, extratos de dados suficientes para demonstrar a prevalência do tema. Envolve, ainda, construir um argumento na relação com a questão de investigação. É assim importante considerar como a análise se encaixa na história maior que se pretende contar sobre os dados, na relação com a(s) pergunta(s) de pesquisa, assegurando que não há sobreposição de temas. Nesse sentido, é necessário considerar os temas separadamente e cada tema na relação com os restantes (RESES; MENDES, 2021, p. 21).

Procuramos contemplar a questão e objetivos da pesquisa na análise reflexiva do relatório, neste sentido, a análise dos dados de pesquisa seguiu o seguinte percurso temático: Caracterização dos Serviços educacionais da EJA e Educação Especial em Marabá-PA; Dinâmica dos trabalhos da Educação Especial e Ensino Regular em Relação ao Aluno Surdo adulto; Práticas observadas no sentido de promover inclusão dos alunos surdos na EJA; Falas dos sujeitos sobre o processo de inclusão e ações estruturantes ainda necessárias à acessibilização do ensino para alunos surdos no contexto da EJA.

8 ANÁLISE DOS DADOS/RESULTADOS E DISCUSSÃO DA PESQUISA

Nesta seção, faremos a análise dos dados coletados na pesquisa possibilitando uma leitura da realidade da Educação de Jovens e Adultos e dos estudantes surdos na rede municipal de ensino de Marabá-PA, com recortes necessários ao estudo do caso específico desta investigação, o processo de inclusão de surdos adultos no Ensino Regular. Para obter informações que possibilitasse a compreensão da dinâmica de educação de surdos, verificamos como instrumentos mais viáveis para coletar os dados necessários à análise documental e entrevista semiestruturada.

No percurso desta seção, apresentaremos documentos obtidos através da secretaria municipal de educação de Marabá e de duas unidades de ensino, a saber, o “Centro Especializado” e a “Escola de Ensino Regular da EJA”, que serão assim denominados na apresentação dos dados. Os sujeitos serão apresentados com as seguintes denominações: professor da EJA, coordenadora da EJA, professor do centro especializado, coordenadora do centro especializado, diretora do centro especializado, aluno surdo 01 e 02. Optei por tais nomenclaturas a fim de melhor localizar cada fala no decorrer do texto e preservar a identidade dos locais e sujeitos.

As informações obtidas serão apresentadas a seguir, a partir das seguintes categorias temáticas específicas: caracterização dos serviços educacionais da EJA e Educação Especial em Marabá-PA; dinâmica dos trabalhos da Educação Especial e Ensino Regular em relação ao aluno surdo adulto; práticas observadas no sentido de promover inclusão dos alunos surdos na EJA; concepções dos sujeitos sobre o processo de inclusão e ações estruturantes ainda necessárias à acessibilização do ensino para alunos surdos no contexto da EJA. Tais temáticas se relacionam aos objetivos específicos da pesquisa, conforme já apresentados no quadro de Organização temática de análise de dados, na seção das bases metodológicas.

8.1 Caracterização dos serviços educacionais da EJA e Educação Especial em Marabá-Pa

A Cidade de Marabá, localizada no estado do Pará, encontra-se na mesorregião do Sudeste Paraense, distante 485 Km da capital, Belém, situada entre dois grandes rios, Tocantins e Itacaiúnas, que se encontram formando um “Y”. A cidade tem, segundo o IBGE, uma população estimada em 2021 de 287.664 pessoas, sendo a quarta mais populosa do estado. Dentre as contradições socioeconômicas, observou-se que, apesar do município representar o terceiro maior PIB do estado, com renda per capita de 31.650,18 reais, de acordo com IBGE, 41,3% da população vive em domicílios com renda de até meio salário mínimo, o que significa que o município possui grande desigualdade econômica entre a sua população.

Marabá possui cinco grandes núcleos urbanos, Cidade Nova, Marabá Pioneira, Nova Marabá, São Félix e Morada Nova, cada um deles formados por bairros populosos, com distância considerável entre eles, como os 22 quilômetros que separam o início do núcleo cidade nova do núcleo morada nova.

Segundo dados do censo escolar 2021, o município de Marabá-PA tem 222 escolas públicas, somando mais de 54.000 alunos matriculados em escolas da rede municipal de ensino. Deste total, mais de 4.000 estavam na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Em 2021, nesta modalidade, 220 alunos foram identificados como público Alvo da Educação Especial, sendo 18 surdos, distribuídos em 10 escolas, que segundo a Semed-Marabá, são extensões de uma escola polo do projeto de “EJA personalizado”. Os dados apresentados a seguir descrevem a organização da Modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos no processo de Educação destes alunos surdos na rede municipal de Ensino da Cidade de Marabá.

8.1.1 A Educação de Jovens e Adultos

Compreender como está organizada a oferta de educação para os jovens e adultos no município é essencial para melhor analisarmos o contexto educacional em que os estudantes surdos estão inseridos, conhecendo quais as possibilidades e carências que compartilham com os demais estudantes da mesma faixa etária.

A Educação de Jovens e Adultos no município de Marabá-PA apresenta características muito específicas, para além daquelas já discutidas na seção desta dissertação. Segundo consta no PPP da escola investigada, em 2017, a Semed-Marabá optou por adotar o modelo de ensino personalizado no segundo segmento do ensino fundamental na EJA, assim, todos os estudantes a partir dos 15 anos de idade matriculados na Educação de Jovens e Adultos, aptos a cursar do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, passaram a estudar no novo modelo.

A respeito dessa organização, a Coordenadora da EJA nos diz que:

O ensino personalizado na EJA aqui no município de Marabá, ele tem o seguinte formato: o currículo dele é composto por oito componentes curriculares e o aluno que pode ingressar e de sexto ao nono ano, independente do ano que ele estiver, se ele tiver formação, documentação de que fez o quinto ano ou a antiga quarta série. Nós temos esse público também. Ele já está habilitado para fazer e iniciar o ensino personalizado. (COORDENADORA EJA, 2022, p. 1)

Para adotar este modelo, a secretaria municipal de educação de Marabá-PA optou em concentrar os estudantes da EJA em uma única escola, que a partir de então tem aulas na sede e em mais dez anexos espalhados em bairros da cidade de Marabá (...). Seguindo as diretrizes da Semed-Marabá, a partir de 2017, é ofertado o ensino personalizado em todos os núcleos da cidade e, para tanto, implementou 10 (dez) extensões (PPP escola da EJA, 2021, p. 32). Em cada anexo, há um coordenador pedagógico conforme prevê o documento e, mesmo em bairros distantes da sede e com aparente autonomia, não podem emitir documentos aos estudantes.

A matrícula dos alunos pode ser realizada na própria extensão. Cabendo ao aluno escolher entre o Centro e a extensão mais próxima da sua residência, ou mais apropriado à sua realidade social.

Todos os alunos são alunos do Centro para efeito do censo escolar e para expedição da documentação de conclusão de curso. (PPP ESCOLA DA INVESTIGADA, 2021, p. 34)

Segundo consta no PPP da escola, o ensino personalizado condensa o currículo do segundo segmento do ensino fundamental em disciplinas modulares, assim, o estudante cursará os módulos de uma disciplina até terminá-la e concluirá o ensino fundamental quando finalizar os módulos das disciplinas previstas, seguindo a organização descrita no quadro abaixo.

Tabela 6 – Organização das disciplinas da EJA em módulos

DISCIPLINAS	MÓDULO
GEOGRAFIA	09 MÓDULOS
HISTÓRIA	09 MÓDULOS
LÍNGUA PORTUGUESA	10 MÓDULOS
LÍNGUA INGLESA	06 MÓDULOS
MATEMÁTICA	10 MÓDULOS
ARTES	06 MÓDULOS
CIÊNCIAS	07 MÓDULOS
EDUCAÇÃO FÍSICA	06 MÓDULOS

Fonte: PPP escola investigada (2012, p. 58).

O professor da EJA explica como são organizados os módulos nas aulas:

A disciplina de história são nove módulos no qual cada semana o aluno faz um módulo. Esses módulos têm a demanda referente do sexto ao nono ano do ensino fundamental maior. Então, durante esse período, ele vai pegar esses assuntos e trabalhar durante esses nove módulos, que vai ser cada módulo uma semana no qual a gente explica no encontro com os alunos. (PROFESSOR DA EJA, 2022, p. 1)

Na Tabela 6 e na fala do Professor da EJA, evidenciamos a compactação do currículo do 6º ao 9º ano do ensino fundamental em módulos de cada disciplina, ou seja, todo o conhecimento de língua portuguesa de quatro anos será estudado em

dez módulos e o de ciências em sete módulos, além desse formato comprimido, os estudantes estudam no formato semipresencial, em que só tem obrigatoriedade de presença na escola no dia do estudo em grupo, que será um dia para cada módulo, segundo orientação do PPP.

Os alunos frequentam no mínimo dois grupos de estudo com disciplinas diferentes, e conforme seu desenvolvimento poderá cursar mais disciplinas.

Nos grupos de estudos não existe obrigatoriedade de frequência diária, porém, atendendo a legislação vigente, e conforme o perfil do educando é obrigatória a presença dos alunos nos estudos em grupo que tem dias e horários predeterminados para as diversas ações pedagógicas;

O aluno terá a disponibilidade de estudar levando os módulos para casa, tendo a obrigatoriedade de comparecer na escola pelo menos duas vezes na semana, para tirar dúvidas e frequentar os grupos de estudo PPP ESCOLA DA INVESTIGADA, 2021, p. 37).

Essa forma de organização da EJA em Marabá tem deixado os estudantes que já tiveram pouco acesso escolar em defasagem, considerando as dificuldades que os afastaram da escola para não continuidade dos estudos na idade certa, a oferta de ensino semipresencial, com poucos momentos de diálogo com os professores e os conteúdos condensados, inviabilizam o acesso a diversos conhecimentos do currículo do ensino fundamental, aliado a isso, um currículo fechado em poucos módulos em uma disciplina que pouco dialoga com sua realidade. Essas questões são corroboradas na seguinte fala da Coordenadora da EJA.

E é um formato meio que acelerado, porque o aluno faz matrícula em dois componentes curriculares por vez e aí ele vai vencendo esses componentes. Termina os dois e aí ele vai fazendo de forma alternada até concluir todos os módulos. O aluno acaba ficando em defasagem. Ele não tem acesso, até por conta da celeridade. Até por conta do tempo, ele acaba ficando prejudicado em relação ao acesso ao conhecimento. (COORDENADORA DA EJA, 2022, p. 1)

As características observadas na EJA, ofertada pela rede municipal de ensino de Marabá, infelizmente convergem com o tratamento dado a esta modalidade de

ensino historicamente: o currículo compactado, o processo de ensino-aprendizagem acelerado, a falta de diálogo com a realidade dos estudantes e a precarização do acesso ao conhecimento, são marcas presentes há muito tempo na Educação de Jovens e Adultos, a partir de uma visão de educação compensatória.

A visão reducionista com que, por décadas, foram olhados os alunos da EJA – trajetórias escolares truncadas, incompletas – precisará ser superada diante do protagonismo social e cultural desses tempos de vida. (...) A finalidade não poderá ser de suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida. Garantir direitos dos sujeitos que os vivenciam (ARROYO, 2005, p. 21).

A estruturação do ensino, ofertado aos jovens e adultos no contexto pesquisado, repete práticas há muito criticadas, de uma educação pensada para recuperar o “tempo perdido”, um resumo daquilo que é ofertado no ensino fundamental comum, desconsiderando as trajetórias e conhecimentos já construídos pelos sujeitos e distanciando-o do seu cotidiano e das suas utopias com a educação. Assim, o ensino, que poderia ser um meio de inclusão social dos sujeitos marginalizados pelo processo educativo, reduz cada vez mais a possibilidade de acesso ao conhecimento.

O curto tempo de aprendizagem pré-estabelecido para aquisição dos conhecimentos, que são de seis a dez semanas, enquanto em outras modalidades de ensino levariam quatro anos, já nos leva a questionar se há, realmente, uma construção de novos conhecimentos ou apenas o depósito de informações para estes estudantes. Por outro lado, o dever do professor em cumprir com este currículo neste período pré-determinado inviabiliza o aprofundamento dos diálogos, delegando ao aluno, sem a mediação do educador, a tarefa de ler, refletir e compreender cada conteúdo.

O aluno terá a disponibilidade de estudar levando os módulos para casa, tendo a obrigatoriedade de comparecer na escola pelo menos duas vezes na semana, para tirar dúvidas e frequentar os grupos de estudo ...

As disciplinas devem ser programadas de acordo com sua carga horária, quantidade de módulos por disciplina e temporalidade estimada. Ressalte-

se que o tempo de duração de estudo dos mencionados módulos é condizente com o tempo de aprendizagem de cada educando (PPP ESCOLA DA INVESTIGADA, 2021, p. 57).

É nesta dinâmica educacional que estão inseridos também os alunos surdos, que além das características comuns do público da EJA, ainda têm a comunicação como barreira de acesso aos conteúdos, por serem falantes de uma língua diferente daquela em que os conteúdos estão dispostos e as aulas são ministradas.

Compreendendo como, então, está organizada a Educação de Jovens e Adultos no município, partiremos para estruturação da educação de surdos para depois compreender a dinâmica dessa relação entre as duas modalidades de ensino.

8.1.2 A Educação Especial e de Surdos em Marabá-PA

A rede municipal de ensino de Marabá oferta a Educação Especial como modalidade de ensino que perpassa as demais modalidades e etapas desde o ano 2000. Segundo Anjos (2007), após a municipalização do ensino em 2000, o ensino fundamental passou a ser gerido pelo município. Por essa razão, em 2001, a Secretaria Municipal de Educação de Marabá (Semed-Marabá) institui o Departamento de Educação Especial (DEE), que ficou responsável por fazer a gestão da educação de pessoas com deficiência matriculadas na rede municipal de ensino.

Também, a partir do ano 2000 fortalecia-se no Brasil os movimentos pró-inclusão da pessoa com deficiência. Neste contexto, foi o DEE que implementou, em 2001, o projeto de inclusão de Marabá voltado à inserção de alunos com deficiência no Ensino Regular.

O projeto de inclusão tinha como principal ação com as escolas do município a inclusão de todos os alunos com deficiência em salas comum do ensino fundamental, apoiados pela Educação Especial que deveria ofertar a estes alunos serviços educacionais no contraturno e orientações aos professores sobre adaptações curriculares (ANJOS, 2007, p. 28).

Desde o ano 2000, a educação dos alunos surdos tiveram o mesmo atendimento educacional dos demais alunos com deficiência, com o AEE ofertado à complementação ou suplementação curricular no contraturno e orientações aos professores quanto às adaptações necessárias a estes estudantes. Este cenário teve algumas mudanças com a implementação de um centro especializado voltado à Educação Especial com estudantes surdos, que apesar de ser criado em 2014, via decreto municipal, só iniciou suas atividades em 2017 nas salas cedidas por uma escola do município e depois passou a ter um espaço próprio em função da demanda.

Sobre a criação do centro a Diretora nos fala que:

O centro ele começou a funcionar né, apesar do documento dele ser criado muito antes, ele começou a funcionar em 2017 na escola no mês de junho de 2017...

Então começamos a atender todos os alunos surdos do município, eles saíram das salas de recursos, então a gente tinha que ter nossos passos por conta da nossa quantidade de funcionário aumentar, a demanda de aluno aumentou, e a gente precisa realmente de um espaço para sair da outra escola. (DIRETORA, 2022, p. 2)

O centro especializado oportunizou a organização de um atendimento educacional especializado dedicado ao estudante surdo. Com a sua implementação, as salas de recursos multifuncionais não mais teriam que incluir no seu rol de alunos os surdos. Na perspectiva de olhar para a questão da surdez dentro do grupo de alunos PAEE, e planEJAr práticas educativas condizentes com as necessidades destes alunos, observamos que esta unidade de ensino especializada tem a compreensão sobre as peculiaridades deste grupo específico, das diferenças linguísticas e da cultura surda. Essas questões ficam evidentes na fala da diretora do centro.

Sobre ser surdo a Diretora do Centro Especializado tem o seguinte conceito:

Olha, uma pessoa surda é uma pessoa que tem a própria língua né, tem a sua própria cultura, precisa sim ter conhecimento também da língua portuguesa porque aquele que não vai para escola eles não consegue ter uma leitura na língua portuguesa mas ele tem cultura, ele nasce com a cultura

dele ele se expressa através da libras... Ele já tem a sua própria identidade só que a gente olha assim ver que ele precisa ainda ser incluído dentro da sociedade como ser como uma pessoa cidadão ser uma pessoa incluída dentro da sociedade. (DIRETORA, 2022, p. 2)

Mesmo com as mudanças na legislação educacional a respeito da educação bilíngue de surdos em 2021, até fevereiro de 2022, mês em que foram disponibilizados os documentos institucionais a esta pesquisa, a educação deste grupo de estudantes ainda estava prevista dentro da modalidade Educação Especial, que vem se organizando nacionalmente desde 2008 a partir do AEE. Nesse sentido, o centro especializado de Marabá também foi incluído como um espaço que promove o atendimento educacional especializado pela Semed-Marabá e os estudantes por ela atendidos devem estar matriculados no Ensino Regular, frequentando estes espaços no contraturno.

Conforme estabelece a PORTARIA Nº 009/2018 – GS/ Semed-Marabá - Marabá:

Art. 2º - O Atendimento Educacional Especializado é o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos da Educação Especial matriculados no Ensino Regular.

§ 1º O Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de Marabá é ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais das escolas regulares e dos Centros de Atendimento (CAP – Centro de Apoio Pedagógico e Atendimento Especializado para Deficientes Visuais e CAES – Centro de Atendimento Especializado na área da Surdez) no contraturno ao Ensino Regular.

§ 2º As atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado diferenciam-se daquelas realizadas em classe comum, não sendo substitutivas à escolarização, devendo ser ministradas por professores especializados (PORTARIA GS/ Semed-Marabá Nº 009/2018, Art. 2).

Seguindo essas orientações, o Centro Especializado desenvolveu um currículo próprio para alunos surdos. No contraturno do Ensino Regular, o estudante tem aulas em sua própria língua com professor de matemática, língua portuguesa e também de

LIBRAS, nesta última, o conteúdo é ministrado por professores surdos para alfabetização, aprimoramento do vocabulário e conhecimento do uso formal da língua de sinais utilizada no Brasil.

A respeito do ensino no centro, a coordenadora e diretora nos falam o seguinte:

Quando o aluno surdo chega a primeira turma que vai ser incluído é na aula de LIBRAS e aí depois dessa aula de LIBRAS a gente vai colocar ele na aula de português na aula de matemática também. Então, nessa dinâmica sempre o aluno surdo ele é incluso primeiro na LIBRAS, que é onde é a língua dele, que ele precisa ser alfabetizado na língua dele, inicialmente. (COORDENADORA DA EJA, 2022, p. 2)

Então ele está dividido em quatro modalidades, que é o ensino da libras né, e que esse ensino da libras nós estamos dividindo em cima do Ensino Fundamental menor e no ensino fundamental maior nós temos também o ensino da matemática e o ensino do português. (DIRETORA, 2022, p. 2)

Seguindo a orientação da Semed-Marabá, o Centro oferta o ensino ao aluno surdo no contraturno da escola comum em dias pontuais da semana, no horário em que este estudante está no Ensino Regular o ensino é ministrado pelos professores das escolas em que estão matriculados, que por sua vez recebem orientações dos profissionais da Educação Especial. Também é oferecido a estes professores do Ensino Regular cursos de formação que ensinam a LIBRAS e metodologias voltadas à educação de surdos, práticas características do AEE.

Sobre o trabalho com os professores do Ensino Regular, a coordenadora nos relata o seguinte:

Com certeza a gente tem esse trabalho de visitas, de acompanhamentos, de participações em formações dentro da escola, do Ensino Regular. Então a gente procura dar todo o suporte possível para esse professor do Ensino Regular para que ele possa adaptar seu conteúdo, seu planejamento.

Atualmente até está acontecendo a formação para professores que atende alunos surdos e o qual está tendo um curso de metodologia de ensino. Como se trabalhar com esse aluno dentro da sala de aula a gente também tem um

curso de libras básico, então o centro também tem esses momentos de formação também hoje. (COORDENADORA DA EJA, 2022, p. 2)

É evidente que o trabalho que o Centro desenvolve traz mais possibilidades da pessoa surda acessar o conhecimento, o fato de estar presente nas escolas orientando e oferecendo formação aos professores sobre as questões específicas da surdez revela uma prática que converge para construção de uma didática acessível.

Contudo, há que se considerar que os estudantes têm o ensino em sua primeira língua somente no AEE, e os professores do Ensino Regular tem pouco conhecimento da LIBRAS, o que inviabiliza o ensino através da primeira língua da comunidade surda também na escola comum, possibilitando quando muito uma prática que se aproxima ao bimodalismo⁷ em momentos pontuais da aula, relegando este aluno o acesso à educação bilíngue apenas no AEE.

A este respeito, a Coordenadora do Centro relata que:

Até porque as aulas, aqui elas acontecem sempre no contraturno da aula desse aluno. Nunca no mesmo período, nunca no mesmo horário de aula. Se o aluno estuda de manhã, ele vem para cá à tarde. Se eles estão na tarde, ele vem para cá de manhã...

Então, nessa dinâmica está sempre o aluno surdo ele é incluso primeiro na Libras, que é onde a língua dele é, onde ele precisa ser alfabetizado na língua dele, inicialmente, diferente da escola comum. (COORDENADORA DA EJA, 2022)

Sobre esta situação, retomamos as reflexões tecidas no referencial teórico sobre os modelos educacionais para surdos, que conforme podemos evidenciar não são pragmaticamente lineares. O estudante surdo tem acesso ao ensino com a LIBRAS como primeira língua no momento em que está no serviço de Educação Especial, enquanto no Ensino Regular, a primeira língua de ensino é o português, e de acordo com os relatos da coordenadora, há um trabalho no sentido de promover a adaptação dos conteúdos para este aluno.

⁷ Segundo Hollosi, bimodalismo é a prática em que o professor utiliza os Sinais e fala em português oral ao mesmo tempo ou alternando entre um e outro, inviabiliza a LIBRAS pois utiliza o português sinalizado.

A comunidade Surda mobiliza a luta pela igualdade de direitos e por uma pedagogia da diferença Surda, de modo que se reconheça a cultura Surda, a língua de sinais, a experiência visual, o uso das tecnologias, formação do povo Surdo e comunidades, inserção dos intérpretes e tradutores (HOLLOSI, 2021, p. 247).

Tal reflexão não é colocada aqui somente como crítica ao modelo do AEE, muito menos de colocá-lo em xeque no que diz respeito à educação de surdos, mas chamamos atenção para a não romantização das atuais práticas ao ponto de considerá-la como educação bilíngue. Por outro lado, voltando a pensar sobre as possibilidades que a atuação do Centro traz no contexto da Educação Especial inclusiva, evidenciamos que, na relação com as escolas de Ensino Regular, há evidências de práticas que favorecem a inclusão destes alunos desde a sua chegada à escola.

A esse respeito, a Diretora do Centro Especializado nos fala que:

Quando tem a escola recebe um aluno surdo orientamos para logo nos acionar, então já começamos a promover palestras de sensibilização na escola, participar das reuniões de planejamento, orientar os professores do Ensino Regular e convidar eles para nossas formações... Ainda falta o tempo pra gente planejar junto com eles, mas já tem escolas que organizam um horário para sentarmos com este professor e adaptarmos o planejamento juntos para o aluno surdo participar da aula junto com os outros, apesar de fazer muita falta o professor dominar a LIBRAS. (DIRETORA, 2022, p. 3)

Atualmente, o debate sobre a educação bilíngue de surdo como modalidade de ensino tem tomado mais corpo, tendo em vista a legislação sancionada em 2021. Contudo, retomamos novamente às reflexões iniciais deste trabalho para lembrar que os atos legais não trazem consigo mudanças imediatas na realidade educacional, principalmente se considerarmos o subfinanciamento da educação acentuado desde o ano de 2019, até o presente momento. Assim, consideramos pertinente a construção de práticas educacionais inclusivas voltadas à comunidade surda com o apoio dos serviços de Educação Especial que temos, e que possivelmente estarão presentes

por algum tempo, enquanto vivenciamos a transição da educação de surdos para uma nova modalidade de ensino. Assim, no próximo tópico, abordaremos como este serviço de Educação Especial apoia o processo de “educação inclusiva” do surdo no contexto da EJA.

8.2 Dinâmica dos trabalhos da Educação Especial e Ensino Regular em Relação ao Aluno Surdo adulto

De acordo com as informações apresentadas anteriormente, a EJA em Marabá está organizada em um sistema modular de disciplinas onde o currículo que corresponde ao 6º ao 9º ano do ensino fundamental está compactado nos módulos de cada uma delas, e variam de seis a dez, vimos que foi adotado o ensino semipresencial, em que o estudante pode cursar até duas disciplinas por vez, com a obrigatoriedade de frequentar as aulas nos dias dos encontros em grupo, e completar seus estudos em casa, devendo cursar todos os módulos de uma disciplina para depois cursar outra, e assim por diante, até concluir todas as disciplinas e, por consequência, o ensino fundamental.

Quanto aos serviços de Educação Especial para estudantes surdos há no município um centro de ensino especializado que oferta no contraturno da escola comum um currículo suplementar com ensino em LIBRAS para o aprendizado da língua de sinais, português e matemática, além disso também orienta o trabalho dos professores do Ensino Regular para adaptação de conteúdos e metodologias, participa das reuniões pedagógicas das escolas e consegue fazer planEJAmento compartilhado com algumas, também oferta formação em LIBRAS e metodologias de educação de surdos a estes educadores. Assim está estruturado o AEE para o estudante surdo.

Como o objetivo desta pesquisa é estudar o caso específico do surdo adulto, dada suas peculiaridades já discutidas em seções anteriores, buscamos compreender como é a dinâmica do trabalho da Educação de Jovens e Adultos e também da Educação Especial em Marabá com este aluno. Inicialmente, observamos que não há na EJA orientações quanto à recepção e acolhimento ao aluno PAEE, tampouco para

o estudante surdo, nem mesmo há registro nas fichas de matrícula que informe sobre a deficiência ou necessidade de comunicação específica.

Nos documentos disponibilizados pela Coordenadora da Escola de EJA, verificamos que as fichas de matrícula, listas de alunos e “livro de encaixe” nas disciplinas não trazem nem um campo específico para que seja informado se o aluno tem alguma deficiência ou é atendido pelo serviço de Educação Especial. Chamou muita atenção que ao chegar na escola, os estudantes surdos não são cumprimentados, nem orientados quanto às atividades do dia ou cardápio do lanche que é servido na entrada, comunicam-se entre si até a chegada do professor da Educação Especial, pois os servidores da escola não conseguem conversar em LIBRAS, com exceção de uma professora que quando está presente tenta se comunicar com o auxílio do aplicativo Hand Talk.

Essa situação pôde ser evidenciada também na fala Professor da EJA:

Até o momento, pelo que eu passei, em questão de ter alunos surdos. Foi a mesma orientação daqueles que não são. Então não teve exatamente nem uma informação sobre eles. (PROFESSOR DA EJA, 2022, p. 2)

E na Fala da Coordenadora da EJA:

Infelizmente, nós não temos algo assim específico para estes alunos. Se nós não tivéssemos um professor que faz esse trabalho com os alunos todos os dias de aula e na sala. Eles estariam colocados à própria sorte, abandonadas porque a gente não tem. (COORDENADORA DA EJA, 2022, p. 3)

Tais constatações evidenciam que, mesmo cientes da presença do surdo na escola, a gestão da EJA não tem pensado em formas de registrar que há um sujeito que não ouve e se comunica em outra língua, não fosse a presença do profissional da Educação Especial, este aluno passaria despercebido, neste mesmo sentido, a escola também não apresenta formas de acolhimento que possibilite que este aluno ingresse no ambiente escolar e se inteire das rotinas iniciais, tal como os outros. Depender da presença de um único profissional para que este estudante possa ser recebido e acessar quaisquer informações é, no mínimo, um risco a um processo educacional.

Para compreender melhor as razões que fazem com que os professores não consigam comunicar questões simples com estudantes, e por que esta prática continua presente, mesmo com a oferta de cursos de LIBRAS, recorreremos às seguintes falas:

Do Professor da EJA:

E aí é um caso que uma coisa é possibilitar cursos. Outra coisa da possibilidade de esses professores fazerem que é extremamente diferente. Não adianta ter um curso que não pode participar por estar em sala de aula. Então, é um contrassenso, nesse caso, de mal aproveitamento. (PROFESSOR DA EJA, 2022, p. 2)

Da Coordenadora do Centro Especializado:

A gente tira agora, por exemplo, nós estamos tendo um curso proposto pelo Centro um dia da semana à noite para os professores da rede e os professores da EJA são podados a não participar. Então, assim e olha que é um curso que está trabalhando, metodologia de ensino para o aluno surdo, entendeu? (COORDENADORA DO CENTRO ESPECIALIZADO, 2022, p. 2)

Da Coordenadora da EJA:

Tem professor pessoal de secretaria. Às vezes o aluno chega, precisa, mas às vezes só quer cumprimentar, ele só quer saber se está tudo bem e quer saber se o professor dele já está pela escola e a pessoa fica tentando entender, se sente limitada, se sente até ela, que está precisando de um atendimento inclusivo porque não consegue comunicar. E aí a gente vê essa ausência da Secretaria de Políticas Públicas da Secretaria para garantir, pelo menos, as condições mínimas para a gente poder trabalhar de forma inclusiva com esse aluno. (COORDENADORA DA EJA, 2022, p. 2)

É notória a desarticulação das ações que envolvem a educação dos alunos surdos adultos, há a oferta de formação aos professores do Ensino Regular com

conteúdos que podem auxiliar tanto na comunicação como no direcionamento das práticas educativas, obstante a isso a gestão da Educação de Jovens e Adultos não viabiliza a participação dos professores desta modalidade de ensino no processo formativo, da mesma forma não há relatos ou documentos que indiquem que a gestão da Semed-Marabá orienta para que os professores da EJA tenham um tempo dedicado formação em serviço.

Assim, o fato de existir, no serviço de Educação Especial, ações que possibilitem o professor transpor a barreira da comunicação com o estudante surdo e também de acesso às suas aulas parece não ter eficácia, à medida que não há possibilidade deste professor acessar esse apoio. Esta realidade colabora com a sensação de que o ensino deste estudante é de responsabilidade apenas da Educação Especial, como podemos observar nas falas, a presença do profissional da Educação Especial na escola é essencial para que o professor do Ensino Regular tenha segurança de trabalhar com o grupo de alunos surdos.

A respeito disso a Coordenadora da EJA fala que:

Eu diria, não tem prática para acolher esse aluno. Há uma preocupação de garantir minimamente um profissional para estar na escola. E esse profissional é o que faz a mediação e que faz a adaptação, mas se um dia acontecer, por ventura ele não estar, o professor se sente meio perdido, ele se sente meio desamparado, digamos assim. (COORDENADORA DA EJA, 2022, p. 2)

Segundo as evidências, não é só a gestão da EJA que está desarticulada para melhoramento das práticas educativas em relação ao aluno surdo adulto, a própria gestão da Educação Especial não tem provido a estes alunos dos mesmos recursos educacionais que aqueles que estudam no ensino fundamental regular no período do dia, reduzindo o serviço de Educação Especial que, efetivamente, estes têm acesso, a apenas um professor itinerante que traduz para LIBRAS, e orienta as atividades, enquanto os demais estudantes têm o currículo suplementar, inclusive com professores surdos.

De acordo com relato da coordenadora do Centro Especializado.

Então, você se refere se o aluno não pode vir nem de manhã e nem a tarde. Então, à noite ele vai ter mesmo só esse acompanhamento do professor itinerante. O professor Itinerante é aquele professor que está ali tem a sua dinâmica da semana, então um dia vamos supor, na segunda estar numa escola, na terça ele está em outra, na quarta ele está em outra. Então ele faz esse trabalho itinerante com os alunos do EJA. (COORDENADORA DO CENTRO ESPECIALIZADO, 2022, p. 2)

A respeito dessa questão o Professor da Educação Especial fala que:

Como são vários alunos em várias escolas, cada dia eu estou em uma, vou no dia que os alunos têm aula no grupo das disciplinas... Traduzo as aulas para LIBRAS, oriento o professor sobre como apresentar o conteúdo de forma acessível e no trabalho individual com os alunos pesquisamos os conceitos em forma de vídeo e imagens e oriento como responder as atividades. (PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2022, p. 1)

Dentre os serviços de educação, disponibilizados aos estudantes surdos pela Educação Especial, através do centro especializado, apenas o professor do AEE, que é chamado professor itinerante, está disponível aos alunos da EJA, a negação dos recursos da Educação Especial se dá pelo fato de estarem no ensino noturno e terem ocupações durante o dia, características comuns aos alunos da EJA. Outro serviço negado ao estudante noturno é o de orientação e apoio ao professor deste estudante que fica comprometido em razão de que o “professor itinerante”, mesmo estando presente em sala de aula, não consegue propor um ensino colaborativo, relegando as orientações metodológicas à informalidade em conversas apressadas, segundo o relato do professor da Educação Especial.

O professor da EJA ele até chega na escola mais cedo às 17:30 e tem o dia do personalizado com menos alunos, mas minha carga horária é menor então só chego às 19:00 e só vou na escola no dia da aula com o grupo por que tem as outras, então só dá pra conversar um pouco antes dele ir pra sala e dar algumas dicas, também quando mandam o planEJAmento pelo Whatsapp oriento como melhorar mas não tem um momento certo para planejar junto. (PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2022, p. 1)

É lamentável que a presença do professor da Educação Especial na escola com bastante frequência sEJA restrita a especificamente o dia e horário em que o professor do Ensino Regular está em sala de aula e não tenham a oportunidade de coordenar suas ações por meio do ensino colaborativo, que permitiria segundo Marin (2013), que estes os educadores trabalhem compartilhando, a docência, a tomada de decisões e cooperando mutuamente com suas especialidades para a melhor aprendizagem do aluno.

Durante as observações, ficou evidente que a atuação do professor da Educação Especial junto ao aluno surdo, quando em sala de aula, não era fruto de um planejamento articulado com o professor do Ensino Regular, o primeiro educador desempenhava muito mais o papel de tradutor intérprete de LIBRAS, enquanto a metodologia e recursos didáticos utilizados pelo segundo educador continuava concentrada na exposição oral dos conteúdos e leitura de textos das cartilhas que vêm pronta da Semed-Marabá, com poucas pistas visuais. Além da tradução/interpretação para língua de sinais não foi observado outro recurso nas aulas que contribuísse para que os conteúdos fossem mais acessíveis à pessoa surda.

Outro aspecto que se evidenciou como não observado, foi a possibilidade dos estudantes da EJA frequentarem o AEE no centro especializado. Tendo em vista que, de acordo com a organização do ensino para jovens e adultos, estes estudantes só têm obrigação de frequência na escola comum uma vez por semana, haveria a possibilidade destes acessarem o currículo complementar do centro nos outros dias também no período noturno, levando em consideração que, no contraturno, manhã ou tarde, os alunos têm suas ocupações laborais. Sobre essa possibilidade, a coordenadora do centro especializado fala o seguinte.

Vamos supor que lá no EJA ele não tem aulas nas terças e nas quartas. Vamos por um exemplo ou terça e quinta. Então, esses dois dias poderiam, sim ele, frequentar cais à noite, se, caso o cais ofertasse isso. Mas nos dias que ele tem aula, não é viável ele frequentar o cais no período em que ele tem aula.

É bem delicado falar nisso, porque situações burocráticas aqui não faltam. A gente é impedido de fazer muitas coisas que a gente gostaria de fazer. A gente muitas vezes é apontado a não fazer muitas coisas que a gente gostaria

de fazer, de realizar. E aí, claro que entra assim várias situações. (COORDENADORA DO CENTRO ESPECIALIZADO, 2022, p. 2)

Nesse mesmo sentido, a diretora do centro especializado tem o seguinte relato:

O que impede é a secretaria, é o departamento da secretaria, até mesmo o departamento de Educação Especial eles dizem que só é necessário só um professor para ele que não precisa de outros atendimento. Basta aquele professor que esteja com ele nessa escola, então a gente sente a necessidade de outro profissional à noite porque nós temos pessoas. este aluno fica ocioso à noite né e por que não colocar esses alunos que podem vir para o CAIS nos outros dias que ele não estão sendo atendido na escola já que ele não pode vir no contraturno Mas eles podem vir em outros dias que não que não estejam nas escolas. DIRETORA DO CENTRO ESPECIALIZADO, 2022, p. 3)

A compreensão da gestão de ensino do município, de que os serviços a serem dedicados a estudantes adultos deve ser muito aquém daqueles oferecidos a crianças e adolescentes que estudam durante o dia, revela a repetição de práticas históricas impostas para EJA. O ensino aligeirado, a economia de recursos didáticos e humanos e a pressa para “certificar” uma mão de obra com a conclusão do ensino fundamental, é um fruto de uma política de ensino que desde as primeiras formulações se apresenta como uma ação educativa compensatória com poucos investimentos. Este contexto não se diferencia para os alunos PAEE, transpondo essa lógica também para a Educação Especial enquanto serviço de apoio destes estudantes.

Assim, apesar de haver dentro dos serviços de Educação Especial aqueles dedicados especificamente aos estudantes surdos, fica evidente que estes são eficazmente acessados pelos estudantes do ensino fundamental regular, que podem frequentar o AEE durante o dia, no contraturno das suas aulas e, da mesma forma, o apoio aos professores do Ensino Regular tem sido mais presente no cotidiano dos educadores do dia. Quando analisamos a realidade dos estudantes adultos que, durante o dia, necessitam trabalhar ou cuidar da casa, e crianças, bem como de professores que só estão na rede municipal de ensino no turno da noite, a relação

com a Educação Especial fica relegada apenas ao “professor itinerante”. No tópico subsequente, aprofundaremos a investigação sobre práticas de ensino inclusivo, reveladas no caso em tela.

8.3 Práticas observadas no sentido de promover inclusão dos alunos surdos na EJA

Neste tópico, abordamos as evidências de práticas que contribuem com a inclusão do aluno surdo no contexto da EJA, então discorreremos aqui sobre o cotidiano deste estudante na escola e quais ações vêm de alguma forma contribuindo com o que consideramos ser práticas inclusivas, aquelas que favoreçam a participação efetiva do aluno junto com os demais, mesmo que estEJAmente plenamente estabelecidas. Neste sentido, destacamos inicialmente a sensibilidade dos educadores do Ensino Regular em sinalizar os ambientes da escola com placas em LIBRAS.

Recentemente, a escola passou por reforma e, neste período, a coordenação de EJA, juntamente aos professores, solicitaram que houvesse sinalização também em língua de sinais dos espaços da escola, então, desde a entrada, passando pela direção, cantina, refeitório e banheiros, há placas escritas em Língua portuguesa e com figuras dos sinais. Outro aspecto a ser destacado é a prática de não segregar os alunos dos demais durante as aulas, fazendo que, inclusive, estes formem grupos de estudos com os alunos ouvintes, onde o professor faz a explicação dos conteúdos com o auxílio do professor da Educação Especial fazendo a tradução/interpretação para LIBRAS, favorecendo a interação entre alunos surdos e ouvintes. A esse respeito, o professor da EJA fala o seguinte:

Mas de orientações com o professor que estava traduzindo as informações de história de ensino na disciplina para o aluno, nesse diálogo entre o intérprete mais o aluno a gente acabava dialogando para que o aluno compreendesse.

Mas aí até mesmo quando eu os separava, separava até pelos módulos, porque os módulos são diferentes. Então até tinha alunos ouvintes. Esses alunos também eram inseridos com eles, porque eu já aproveitava para que

os alunos ouvintes também escutassem, verem o mesmo assunto.
(PROFESSOR DA EJA, 2022, p. 3)

Diante do relato do professor da EJA, destacamos que o que evidenciamos como prática inclusiva não é somente o fato dos alunos surdos estarem na mesma sala que os demais, pois somente a presença física do aluno deficiente, na classe, não é garantia de inclusão (FERNANDES et al., 2011, p.142). Enaltecemos o fato de haver interação destes estudantes com os ouvintes em grupos de estudos e também a ação de ocorrer explicações e debates do conteúdo no mesmo espaço e tempo. Para que esta situação seja possível, é necessária a presença do tradutor/ intérprete de LIBRAS, e é neste sentido que o decreto nº 5626, de 2005, determina que deve haver intérprete na educação básica.

Art. 21. A partir de um ano da publicação deste Decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos (BRASIL, 2005, Art. 21).

Mesmo não sendo somente esse o papel do professor da Educação Especial, observamos que este vem desempenhando esta função durante as aulas e tem conseguido sim viabilizar a comunicação do surdo com professores e estudantes, favorecendo a inclusão deste aluno junto aos demais. Também observamos que há, na prática do professor, iniciativa de acessibilização de conteúdo, e mesmo que não tenha sido possível observar essas mudanças para plena acessibilidade, há um movimento para que isso aconteça, como relata o professor da EJA.

No entanto, atualmente estou fazendo um material separado, com orientação, e eu acho que está muito pertinente isso, do professor da sala de recursos que trabalha com alunos, surdos e outras demandas e no qual, nessa conversa a gente está organizando o material que seja o mais adequado, a partir da necessidade de cada aluno. (PROFESSOR DA EJA, 2022, p. 2)

Diante da evidente falta de ação articuladora da gestão municipal de ensino para que os serviços de Educação Especial possam apoiar amplamente a inclusão de alunos PAEE da EJA, é importante reconhecer as pequenas ações que favoreçam a educação dos alunos surdos juntos com os demais, ainda mais olhando para a realidade dos adultos que apresentam outras especificidades que nos demandam pensar em soluções educativas diferentes das crianças. Neste contexto, há possibilidades de proposições de novas e boas práticas que contribuam para um ambiente educador acessível a este aluno, que também é adulto, trabalhador e surdo, assim, são estas possibilidades que apresentamos a seguir, partindo da concepção dos educadores e estudantes.

8.4 Falas dos sujeitos sobre o processo de inclusão e ações estruturantes necessárias à acessibilização do ensino para alunos surdos no contexto da EJA

Chegamos ao ponto em que analisaremos a concepção dos sujeitos sobre educação dos estudantes surdos adultos. Buscamos aqui evidências sobre a presença e ausência de práticas que venham estruturar uma educação inclusiva e quais ações os educadores e estudantes apontam como necessárias, no contexto da EJA. O diálogo traçado neste texto vem tentando explicitar as diferenças dos estudantes adultos e, dentre esses, os alunos surdos, que são ao mesmo tempo público da EJA e da Educação Especial, neste sentido, dando continuidade a nossa trilha reflexiva alinhada às peculiaridades do grupo de alunos-foco dessa pesquisa, levantamos inicialmente a compreensão que os sujeitos têm sobre ser surdo.

As falas abaixo apresentam a concepção dos pesquisados sobre o sujeito surdo:

Professor da EJA:

Ser surdo ele jamais consegue escutar e por isso não consegue formar a questão da fala dele e com isso acaba não conseguindo se comunicar através de forma oral, alguns poucos ainda conseguem, ainda mais com muita dificuldade. No entanto, não quer dizer que não consegue se comunicar, eles se comunicam, tem várias formas e uma delas é a própria Libras e aí a fisionomia de gestos... Então a comunicação inexistente, mas, no entanto, a questão do desenvolvimento da fala em si há alguma dificuldade a partir desses problemas.

Coordenadora da EJA:

Surdo, surdez é a perda da capacidade auditiva. Somente dessa capacidade auditiva.

Diretora do Centro Especializado:

Olha, uma pessoa surda é uma pessoa que tem a própria língua né, tem sua própria língua, tem a sua própria cultura, precisa assim ter conhecimento também da língua portuguesa porque é muita aquela que não vai para escola eles não consegue ter uma leitura na língua portuguesa mas que ele tem cultura, ele nasce com a cultura dele, ele se expressa através da libras, outros se expressa através de gestos, então o surdo eles tem várias que eu quero dizer que eles são várias culturas diferentes de região para região, então o surdo em si, ele precisa, eu vou colocar assim que ele precisa ser incluído que ele precisa ter a sua própria identidade ele já tem a sua própria identidade só que a gente olha assim ver que ele precisa ainda ser incluído dentro da sociedade como ser, como uma pessoa que seja cidadão, ser uma pessoa incluída dentro da sociedade.

Professor da Educação Especial:

O surdo é uma pessoa que fala uma língua diferente da nossa oral, seu meio de comunicação é a língua de sinais que é visual, precisa de gestos, expressões e imagens diversas para melhor se expressar, por isso percebe o mundo e se expressa de forma diferente, por que compreende a partir do que vê, inclusive nas expressões faciais e corporais de quem fala. Assim a barreira que esta pessoa encontra na nossa sociedade, nas escolas e até na família é a comunicação.

Coordenadora do Centro Especializado:

Bem ser surdo pra mim é aquela pessoa que teve perdas auditivas né e perdeu completamente a sua audição e essa pessoa ela passa se comunicar e interagir com o mundo através de manifestações visuais e através da língua brasileira de sinais que é a Libras, então isso para mim é o ser surdo.

Saber como é compreendido o surdo para os educadores é importante para compreendermos a partir de qual perspectiva são pensadas suas práticas educativas. É evidente que há, nas falas, a marcante presença da deficiência como identidade do surdo, observamos que a maioria dos relatos apontam para o que lhe falta, a audição, e pensar nesta perspectiva converge com os discursos normativos ou orientadores que falam sobre os alunos PAEE, grupo em qual está também inserido o surdo. É

evidente a necessidade da superação da compreensão do sujeito a partir da deficiência, segundo GESSER.

A surdez como deficiência pertence a uma narrativa assimétrica de poder e saber; “invenção/ produção” de um grupo hegemônico que em termos sociais, históricos, nada tem a ver com a forma como o grupo se vê ou representa... infelizmente, na nossa sociedade o aspecto cultural da surdez é ainda mais difícil de ser aceito quando os discursos recaem e se fixam exclusivamente no fenômeno físico (GESSER, 2009, p. 67).

Contudo, é importante observar que, mesmo olhando a deficiência como identidade, os relatos apontam a comunicação como impeditivo de acesso aos estudantes surdos. Neste sentido, retomamos o diálogo sobre compreender o sujeito surdo a partir da sua diferença linguística e cultural, para entendermos como distanciar ou aproximar as propostas educacionais elaboradas em um contexto majoritariamente oralista. Partindo da premissa freiriana do ensino, a partir da realidade do aluno, será necessário então compreender como o educando se constitui cultural e socialmente, no caso do surdo, como ter a consciência de que há um sujeito falante de uma língua visual dentro da escola oral, situação facilmente observada nas seguintes falas:

Do aluno Surdo 01:

Ser surdo é normal, só é ruim quando a gente fala e as pessoas não entendem, e também quando ficam só escrevendo, sem gestos, sem nada.

Do aluno Surdo 02:

Ser surdo é bom, tenho muitos amigos, trabalho na roça e conheço muita gente, difícil só entender o português, mas estou aprendendo.

Não percebemos nas falas dos estudantes surdos o sentimento de diferença em função de uma deficiência, que lhes falta algo. O fato de não ser entendido quando se expressa em sua língua e não entender o que se fala ou escreve em língua

portuguesa é o que lhes incomoda, e acentua-se mais ainda a dificuldade quando não há pistas visuais do que está sendo comunicado.

Então, tendo em vista que a questão é melhorar a comunicação para acessibilizar o ensino, as propostas educativas necessitam caminhar na direção de pensar metodologias e recursos didáticos que utilizem a linguagem visual. Contudo, é importante não perder de vista que falta à gestão municipal de ensino operacionalizar estas propostas educativas articulando a Educação Especial para o público da EJA, pois já há um serviço de apoio aos estudantes surdos do ensino fundamental comum, assim como há uma coordenação da Educação de Jovens e Adultos, mas estes não convergem em promover um espaço formativo e de apoio, fomentando a insegurança no trabalho dos educadores, como evidenciados nos seguintes relatos:

Do professor da EJA:

E quando chega o aluno surdo, querendo ou não, parece que é mais um trabalho que ele não está preparado para fazer e, por não estar preparado para fazer esse trabalho, parece ser o mais maçante. O peso é um pouco maior. Por que agora o que eu vou fazer? Eu não sei LIBRAS eu não sei me comunicar e porem esse aluno está aqui eu tenho que fazer algo. Parece que o problema é meu agora, porque tu não tem nenhuma estrutura para poder fazer o ensino adequado.

Da Coordenadora da EJA:

Infelizmente não temos nada específico, se nós não tivéssemos um professor que faz esse trabalho com os alunos todos os dias de aula na sala. Eles estariam colocados à própria sorte, abandonadas porque a gente não tem. Eu sei que enquanto escola, a gente e a literatura está aí, a gente tem os teóricos, né? A gente poderia estar fazendo um pouco mais, mas infelizmente.

A formação docente precisa ser uma constante, no sentido de que ser professor nos exige uma reflexão constante sobre nossa prática, emergindo a necessidade de novos saberes para darmos respostas educativas às necessidades dos nossos estudantes. Na perspectiva da Educação Especial inclusiva, a compreensão de novas

formas de ensinar e aprender, o entendimento das especificidades dos estudantes PAEE e conhecimento dos serviços de Educação Especial poderão colaborar sobremaneira para o desempenho de boas práticas docentes. Segundo Vílchez, 2018.

...são necessários uma formação e um treinamento constante dos professores e funcionários que devem estar cientes de que os alunos, com ou sem deficiência, podem realizar ou atingir os mesmos objetivos que qualquer outro, segundo suas possibilidades. (VÍLCHEZ, 2018, p. 17)

Sem um percurso formativo voltado não só ao conhecimento das características, barreiras e potencialidades dos alunos PAEE, mas também para novas propostas metodológicas, que sejam comprovadamente eficazes no processo de inclusão, teremos ainda mais queixas e frustrações. As garantias legais já existentes, ou uma política que está apenas no papel não garante que de fato a educação aconteça para todos. Neste sentido, é pertinente pensar em quais propostas, além da formação docente, podem ser viabilizadas para melhorar a qualidade do ensino e torná-lo mais acessível, olhando para a concepção dos sujeitos. Quanto a este processo, destacamos em seus relatos o que necessita ser implementado.

O Professor da EJA diz que:

Primeiro, acho que cursos que são ofertados, que SEJAm contínuos, no qual até a participação desses alunos surdos mesmo nesse curso. Porque é isso, consegue desenhar uma interação... Outra, isso é essencial, intérprete na sala, no qual se o professor não tem o diálogo o que é tudo e um processo. Mas ele faz essa intermediação entre o aluno e o professor... E o que é extremamente importante é que apesar de que o professor não saiba muito de Libras, é no diálogo para fazer ao menos uma parte de libras, mas um pouco que ele apresenta o aluno se sente colocado na turma, se sente importante e sente o quê? Ouvido sobre essa perspectiva de busca de conhecimento.

Já a Coordenadora da EJA diz que:

Acho que uma delas é a formação continuada. A primeira política é a formação continuada da nossa equipe, toda a equipe da escola, a equipe docente, a equipe gestora, apoio, porque a gente está com sujeitos aqui no espaço e a gente sente que nós não estamos dando a contribuição que deveríamos dar.

A necessidade do conhecimento da Língua de Sinais por todos os profissionais da escola, já preconizada pela legislação que institui a LIBRAS e também que regulamenta, presente na fala dos educadores, é uma das evidências de que ter garantias legais não são suficientes diante da inércia institucional. Outro aspecto importante revelado nas falas acima é a convergência dos anseios formativos com os princípios de uma educação bilíngue, onde a escola possa dispor de mais de uma forma de comunicação, para que os estudantes surdos tenham a possibilidade de entender e serem entendidos em sua própria língua.

Garantir a participação dos educadores em processos formativos que lhes possibilite manter diálogos em línguas de sinais, segundo eles próprios, lhes dará mais possibilidades de acessibilizar os conhecimentos aos estudantes surdos, fazendo com que este seja também ouvido no processo educativo. Volto a chamar a atenção de que, mesmo se concretizada esta possibilidade, ainda não teremos de fato uma educação Bilíngue de surdos, uma vez que esta prescinde de ensino em LIBRAS como primeira língua. Mas, pensando em estratégias de educação inclusiva, em um contexto onde o professor faça parte do ensino em língua de sinais, parte em português e utilize recursos visuais, pode se vislumbrar a implementação de um desenho universal de aprendizagem, ampliando as possibilidades de aprendizagem.

Obstante a essa ampliação de possibilidades, observamos o investimento da gestão municipal em apenas um serviço de Educação Especial, o professor do ensino educacional especializado, aqui já mencionado como “professor itinerante”, presente na escola no dia da aula, segundo relatos anteriores. A ampliação de profissionais e serviços também são anseios dos educadores, segundo as falas a seguir.

Da Coordenadora da EJA:

Nós não temos um professor que fique na escola com a gente, o professor acompanha outras escolas. O ideal era a gente ter um professor aqui, sentindo a necessidade, acompanhando, avaliando, fazendo diagnósticos...

Há também a questão de ter um plano, um plano de ação da secretaria, se tem, a gente não tem acesso para poder orientar e encaminhar mais as ações para a Educação Especial no ensino noturno.

Da Coordenadora do Centro Especializado:

Olha, eu acho que a primeira coisa que seria interessante garantir era se ter mais professores, mais professores que fazem esse acompanhamento do EJA. Hoje nós só temos um professor para essa demanda então, isso é muito pouco... Outra coisa seria importante, era tempo para esse professor também sentar e planejar juntamente com esse professor itinerante, porque o tempo é muito pouco.

Da Diretora do Centro Especializado:

Pois é aí o professor que tá de noite que é somente um então a gente tá dizendo ele é um para fazer esse trabalho tanto nas escola né e são várias escolas Então são números diferentes então ele está aqui no cais também ele faz o trabalho dele no Centro né. Só que eu acho que deveria ter outros não só eles mas sim outros funcionários.

Do Professor da EJA:

Outra, uma organização da EJA, em questão de informações mesmo. Acho que é uma questão de sensibilizar mesmo os professores, a escola e a comunidade escolar que tem esse percentual de alunos, porque não se vê formações sobre a questão de como lidar com isso.

Do Aluno Surdo 01:

Precisa de ônibus para ir pro centro estudar com professores, professor surdo de libras, professor ouvinte de matemática e português, preciso aprender escrever em português e ler para melhorar aqui na escola.

Do Aluno Surdo 02:

As pessoas precisam saber LIBRAS na escola, para conversar com o surdo, as outras alunas tem vergonha de falar comigo, os professores não sabem também, não quero conversar só com os surdos homens e professor homem, fico envergonhada também...Precisa ter mais aula, só um dia eu venho aprendo pouco, quero estudar mais, aprender mais. Quero ir para o ensino médio e faculdade no futuro.

Todos os relatos convergem para a necessidade da ampliação dos serviços da Educação Especial para a EJA, as falas pontuam a necessidade da atuação de mais profissionais, formação docente, acesso ao AEE e difusão da língua de sinais no ambiente escolar. Todas essas reivindicações já estão previstas em documentos legais ou marcos orientadores da Educação Especial e da LIBRAS e, como já vimos em tópicos anteriores, a maioria já foi disponibilizada ao ensino fundamental comum, mas ainda não está presente no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

Evidenciamos então que, apesar da Educação Especial em Marabá ter um serviço estruturado para o apoio à educação inclusiva de estudantes surdos, estes não são otimizados para EJA, neste sentido, são desperdiçadas oportunidades de criar bases estruturantes à implantação de boas práticas de Educação Especial inclusiva, que favoreçam o acesso ao ensino para os alunos surdos adultos.

A clara desconexão entre a organização da educação de jovens e a Educação Especial pode ser superada, tendo em vista que o município centraliza as coordenações de ensino na Secretaria Municipal de Educação e as escolas tendem a seguir as orientações emanadas por esta secretaria, que também normatiza os documentos e procedimentos a serem adotadas na rede municipal de ensino. Na seção a seguir, nas considerações finais, serão pontuadas algumas estratégias educacionais indicadas por pesquisadores em Educação Especial que podem ser implementadas, a partir dos serviços de Educação Especial já existentes em Marabá.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS/CONCLUSÕES

A trilha reflexiva deste trabalho foi tecido com o objetivo de investigar os processos de inclusão educacional de alunos surdos matriculados em salas comuns de EJA, no contexto de uma unidade de ensino fundamental do Sistema Municipal de Ensino da cidade de Marabá. Nessa direção, construímos um percurso iniciando pelas análises de pesquisas já realizadas sobre esta temática, passando a um debate teórico da inclusão social e educacional da pessoa com deficiência e as políticas que às orienta, fazendo um recorte para a questão da pessoa surda, seguido de uma breve análise dos modelos de educação de surdo. Para destacar a singularidade da modalidade de ensino, como foco da pesquisa abordamos a formação das propostas para a Educação de Jovens e Adultos, e as possibilidades educacionais sob a ótica freiriana.

Este ensaio reflexivo formou as bases de análise da realidade pesquisada, e melhor compreensão das práticas educativas voltadas aos estudantes surdos da EJA, do caso em questão. A imersão nessa realidade, por meio dos instrumentos de pesquisa adotados, nos deram os dados necessários para compreendê-la, tal como se materializa no cotidiano de educadores e estudantes.

Apropriando-se do contexto apresentado, elencamos os limites impostos pela dinâmica da gestão educacional e as necessidades para efetivação de práticas inclusivas, a partir da perspectiva dos sujeitos. Com este exercício conseguimos responder à questão principal colocada nesta pesquisa, como o município de Marabá vem se organizando para promover a inclusão dos alunos surdos adultos em salas comuns da EJA no período noturno. Doravante, tecemos os apontamentos finais deste trabalho retomando nossa trilha reflexiva.

Ao realizar o levantamento das pesquisas voltadas à inclusão do aluno PAEE na EJA, evidenciamos que, apesar da latente necessidade da clareza quanto ao currículo e organização da Educação de Jovens e Adultos enquanto modalidade de ensino, bem como como estes podem ser acessíveis, havendo um número incipiente de investigações acadêmicas com esta temática.

Neste sentido, compreender como vem se organizando os sistemas de ensino para promover a educação dos alunos PAEE e elencar possibilidades para efetivação

do processo de inclusão é tarefa importante para os pesquisadores. As pesquisas em educação precisam produzir conhecimentos que auxiliem os sistemas de ensino a conhecer as singularidades dos seus alunos para planejar melhor as propostas pedagógicas, bem como reconhecer que as políticas educacionais adotadas são construtos históricos, que por vezes carecem de fazer sua reconexão com a realidade, como já foi dito.

As evidências presentes neste trabalho revelam uma organização da Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de ensino de Marabá, que reflete o movimento histórico de constituição desta modalidade de ensino, apresentando-se como compensadora, para aqueles que ficaram excluídos da escola até a idade adulta, promovendo o ensino com um currículo reduzido, recortado em “módulos”.

Nessa lógica, o histórico de políticas e ações voltadas à EJA apresentava-se de forma emergencial e pontual, tornando esse processo deslocado e sem grandes avanços para essa modalidade. Com isso, o paradigma de educação compensatória se apoderou da EJA no século passado, transformando essa educação meramente compensatória de um tempo perdido, através da propagação de programas pontuais (SILVA, 2020, p. 48).

Há pouca distância entre a Educação de Jovens e Adultos observada e as políticas educacionais do Brasil, no período 1889 a 1960, analisadas por SILVA, tal distância está muito mais presente no discurso que embasa a proposta educacional do que propriamente no modelo de EJA adotado. Admitir que não há tanta inovação na proposta implementada em Marabá não é só um ponto de crítica, mas sim o início de uma reflexão sobre qual educação irá de fato atender as necessidades e interesses dos jovens e adultos do nosso tempo, e como esta direcionará as práticas pedagógicas construídas nesta escola diversa, que atualmente se constitui no sentido de promover a emancipação social dos sujeitos como cidadãos autônomos.

Considerando então o contexto da Educação de Jovens e Adultos que nos foi revelado, tem em sua diversidade a presença dos alunos PAEE, elencamos o caso específico do estudante surdo, que para além das exclusões já sofridas pelos demais alunos desta modalidade de ensino, vive também a exclusão linguística, haja vista

comunicar-se e interagir como uma língua visomotora em um meio majoritariamente de língua oral-fonética (GESSER, 2009).

Na tentativa de promover a inclusão educacional do aluno surdo, Marabá, assim como a maioria das outras cidades brasileiras, oferta os serviços de Educação Especial como apoio ao ensino deste, essa dinâmica do trabalho entre Educação Especial e EJA foi o ponto focal desta pesquisa, ponto este que procuramos elucidar amplamente na seção anterior, pensando então na perspectiva da Educação Especial Inclusiva, elencamos a seguir algumas estratégias que podem ser implementadas a partir da estrutura educacional do município.

Ao observamos nos relatos dos educadores a falta de instrumentos didáticos, que descreva as necessidades e potencialidades de aprendizagem do aluno, e sEJA fonte de informação para o planEJAmento dos professores, neste sentido consideramos que o PEI (Plano Educacional Individualizado) se constituirá como importante estratégia pedagógica, pois por meio dele pode-se ter informações sobre as necessidades específicas dos alunos surdo e confrontá-las com o currículo da escola.

O PEI é uma alternativa promissora, na medida em que oferece parâmetros mais claros a serem atingidos com cada aluno, sem negar os objetivos gerais colocados pelas propostas curriculares. Ainda em âmbito escolar, o referido estudo (GLAT; PLESTCH, 2013, p. 22).

O PEI, concebido em conjunto, pelo professor da Educação Especial e do Ensino Regular, atentos às condições de ensino e às possibilidades de aprendizagem do aluno, será uma eficaz estratégia de organização curricular, deixando claro os apoios, adequações e melhorias necessárias para que o estudante surdo tenha possibilidades de atingir os objetivos gerais da turma. De acordo com o que observamos, há na rede municipal de ensino um serviço de Educação Especial específico para estudantes surdos com diversos profissionais, temos a presença do professor da Educação Especial nas escolas, formação para os educadores do Ensino Regular, disponibilidade do Centro especializado em participar do planEJAmento do Ensino Regular e a oferta de currículo complementar para o aluno surdo. Todos estes elementos favorecem a construção do Plano Educacional Individualizado.

Contudo, para que a implementação do PEI tenha a eficácia desEJAda, será necessário que o currículo escolar sEJA repensado, que os professores possam participar da formação, para a compreensão de como os estudantes se comunicam e interagem com mundo por meio da LIBRAS, que haja uma reestruturação da rede de apoio para além do “professor itinerante” com a inserção de professores surdos, professor de português para surdos, que o aluno tenha acesso ao currículo complementar do AEE. Por fim, e não menos importante, será necessário também o favorecimento de tempo para o diálogo dos professores de ambas as modalidades de ensino para construção do planejamento.

É fundamental que a proposta do PEI sEJA elaborada de forma colaborativa entre os professores especialistas de suporte e os regentes da turma comum, assim como, quando necessário (especialmente nos casos de maior comprometimento), com a participação de outros profissionais (GLAT; PLESTCH, 2013, p. 24).

Em resposta às angústias do professor de Ensino Regular, que traz em seus relatos a evidência de que necessita ensinar o estudante surdo junto com os demais, nos poucos momentos de aula presencial apontamos a possibilidade da implementação do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), para a implementação desta estratégia serão necessárias as mesmas ampliações e otimização de serviços relativos ao PEI; carece de compromisso da gestão da rede de ensino em garantir formação aos professores, não só em suas especialidades, mas também no reconhecimento das necessidades educativas dos alunos e possibilidades metodológicas, tempo de planEJAmento dos docentes, revisão do currículo, no sentido de torná-lo mais diverso, rede de apoio e o investimento nos espaços educativos, pensado em todos os estudantes.

O DUA consiste na elaboração de estratégias para acessibilidade facilitada a todos tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, produtos e soluções educacionais para que todos possam aprender sem barreiras (ZERBATO, 2018, p. 53)

Ao pensar em respostas pedagógicas para todos os estudantes, levantando uma variedade de possibilidades educativas dentro do contexto da escola, além de valorizar a diversidade presente na EJA, possivelmente diminuirá o sentimento de “culpa” da inércia diante dos estudantes surdos, evidenciada nas falas dos educadores, fazendo ainda com que o investimento na educação seja voltado a todos e todas. Neste sentido, implementar o DUA possibilita uma ação abrangente em detrimento de adaptações específicas.

...ao invés de se pensar numa adaptação específica para um aluno em particular, em determinada atividade, pensa-se em formas diferenciadas de ensinar o currículo para todos os estudantes (ZERBATO, 2018, p. 56).

Nesse sentido, na elaboração das atividades pedagógicas, que consideram os princípios norteadores do DUA, as possibilidades de aprendizado são ampliadas, pois a organização do ensino planifica atividades que atendam às necessidades de aprendizagens dos alunos, ao tornar a aprendizagem mais acessível e, conseqüentemente, fortalecidos e assegurados no direito de educação a todos (PRAIS; VITALIANO, 2018, p. 18).

De acordo com os relatos apresentados na análise de dados da pesquisa, os educadores, do Ensino Regular e Educação Especial, trabalham com o mesmo aluno, estão dispostos a implementar inovações educacionais e se angustiam em não conseguir prover metodologias mais acessíveis. Para superação desta realidade, será necessário um processo formativo e um planejamento conjunto que valorize os conhecimentos do professor da Educação Especial e Ensino Regular em prol de uma educação de todos os estudantes, inclusive dos surdos. Neste sentido, o ensino colaborativo apresenta-se como alternativa eficaz, possibilitando a busca de conhecimentos para construção de um planejamento construído em comum, contando com a expertise de cada profissional no objetivo de dar respostas educativas eficazes aos estudantes.

Se há uma dinâmica entre Ensino Regular e Educação Especial que propicie os professores compartilharem o espaço de sala de aula ao mesmo tempo, e se considerarmos que estes, com suas formações específicas, comprometidos com a educação, buscam desenvolver seu papel da melhor forma para privilegiar a

aprendizagem de todos os alunos, é pertinente adotar estratégias que articule os saberes docentes como indica Marin (2013).

O propósito é garantir a articulação de saberes entre ensino especial e comum, combinando as habilidades dos dois professores. Assim, o professor regente da turma traz os saberes disciplinares, os conteúdos, o que prevê o currículo e o planejamento da escola, juntamente com os limites que enfrenta para ensinar o aluno com necessidade especial. O professor do ensino especial, por sua vez, contribui com propostas de adequação curricular, atentando para as possibilidades do estudante, considerando as situações de ensino propostas e as opções metodológicas, planejando estratégias e elaborando recursos adequados para a promoção de sua aprendizagem (MARIN, 2013, p. 54).

A implementação das estratégias apresentadas, e de outras, necessita da garantia de tempo para o planejamento dos educadores, assim como para sua formação, sendo necessário que a gestão do sistema de ensino viabilize esses espaços e os previja em seus projetos pedagógicos e políticas educacionais, articulando as coordenações da EJA e Educação Especial, com outros setores da educação para viabilizar a proposição de um planejamento conjunto e o desenvolvimento de atividades pedagógicas colaborativas. Tendo em vista que a Educação Especial é a modalidade de ensino que perpassa os demais níveis e modalidades, os gestores educacionais necessitam retomar as orientações dos textos normativos e superar as distâncias entre Educação Especial e EJA, ampliando as possibilidades educacionais.

O trabalho colaborativo que envolve diversos profissionais com formações e experiências diferentes pode enriquecer a prática pedagógica, porque se tem a oportunidade de ampliar o olhar sobre as dificuldades enfrentadas e ter mais pessoas responsáveis pelo processo de escolarização dos alunos (RABELO, 2012, p. 52).

Observamos que, nas últimas três décadas, surgiram orientações ou políticas institucionais que apontam a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares, e é inegável as conquistas trazidas nos documentos

orientadores e legislações que surgiram desde então, contudo, necessitamos refletir sobre a serviço de quem tais instrumentos estão.

Notoriamente, o aumento da matrícula de estudantes com deficiência na rede regular de ensino tem servido como meio de comprovação de metas estabelecidas pelos organismos internacionais de financiamento, não por acaso, o aumento dos “alunos inclusos” não trouxe com a mesma exponencialidade da matrícula a reestruturação dos sistemas de ensino com a rede de serviços voltadas à inclusão, nem melhoria nas condições de trabalho docente e tampouco de formação. Segundo Bezerra e Araújo (2013, p. 8).

A construção de escolas inclusivas não resulta, em última instância, do esforço político nacional ou da participação ativa dos grupos e representantes de pessoas com deficiência, na luta pela afirmação de seus direitos, mas desenrola-se, sobretudo, como adequação aos critérios internacionalmente estipulados para a concessão de empréstimos e doações.

Assim, a construção de uma política inclusiva, que possibilite uma educação para todos, valorizando a diversidade presente nas salas de aula, oferecendo apoio, formação continuada e rede apoio na efetivação de práticas pedagógicas abrangentes ainda é um vislumbre, principalmente na realidade do município de Marabá, sudeste do Pará. Mas esse vislumbre passa a ter contrastes de propostas possíveis quando observamos uma realidade dotada de serviços de Educação Especial estruturada, professores sensíveis às necessidades dos estudantes e potencial para maior investimento na educação

Percebemos ao longo desse estudo que, não são só os atos administrativos correm o risco de se tornar obsoletos no contexto da educação inclusiva, mas também os serviços estruturados de Educação Especial terão pouca efetividade se desarticulados das demais modalidades de ensino, essa desarticulação foi mais percebida, quando olhamos aqui a Educação de Jovens e Adultos, que traz consigo a herança de ofertar o mínimo necessário aos seus estudantes, daí emerge a necessidade dos sistemas de ensino estruturar e articular essas modalidades de educação.

Qualificar a educação ofertada a Jovens e Adultos e aos estudantes Surdos, perpassa por assumir um compromisso com uma educação que seja acessível para todas e todos, com planejamento, articulação intersetorial e investimento. Na contramão deste ideal, a pesquisa nos revelou certo descaso da gestão pública municipal com as duas modalidades, EJA e Educação Especial, ofertando o mínimo necessário a oferta de ensino, tão pouco primando por qualidade, acesso e emancipação desses sujeitos.

Desde o início da trilha reflexiva deste trabalho, chamamos atenção para o fato da pouca importância dada ao público da EJA e a barreira linguística vivida pelo surdo na proposição de políticas educacionais, provocando a necessidade de ter um compromisso com a educação de qualidade desses estudantes. Neste sentido, acreditamos ter contribuído com este trabalho inicialmente com a provocação de reflexões sobre novas formas de estruturação da EJA e da educação de surdos, e posteriormente com as orientações de estratégias descritas no produto final, que trarão orientações para a construção de práticas e a adoção de instrumentos pedagógicos que estruturam a Educação Inclusiva de estudantes surdos adultos.

10 PLANEJAMENTO, DESENVOLVIMENTO E RESULTADOS DO PRODUTO EDUCACIONAL

Os resultados da investigação deram fundamento para construção do produto educacional, “Guia Didático para Inclusão do aluno Surdo na EJA”. Devido ao recorte da pesquisa, contemplará diretamente os educadores da EJA, com a possibilidade de ser apropriado nas demais modalidades de educação, por abranger a Educação Especial inclusiva, que perpassa todas as modalidades de educação.

O Guia Didático apresenta-se como uma proposta de produto educacional que possibilita organizar, clara e objetivamente, um conjunto de informações orientadoras, relevantes à prática educacional, constituindo um instrumento de consulta de informações e exemplos a serem criticados, problematizados à luz de cada contexto e reformulados, sendo ponto de partida ou meio para construção de novos instrumentos ou proposição de novas práticas.

Dessa maneira, **guia didático** pode ser entendido como um material que contém informações, ideias, apontamentos, conteúdos, notas, dados e experiências individuais, coletivas, culturais, tecnológicas e ambientais de maneira clara e objetiva, que auxiliam à construção do conhecimento, ressignificação de **conceitos** e conquista de autonomia que originam-se nos diversos tipos de interações entre conteúdo, sociedade e ambiente, perpassando também pela escola e educação (DELCARRO; OLIVEIRA; RANGEL, 2019, p. 7).

O “Guia didático para inclusão do aluno surdo adulto na EJA”, apresenta-se como uma orientação às escolas que tenham estes alunos matriculados, contemplando os seguintes temas: diálogo com a gestão municipal de educação, o acolhimento de estudantes e familiares, planEJAmento colaborativo, construção de instrumento de matrícula e coleta de dados pessoais e acompanhamento do desenvolvimento escolar, formas de agrupamento em sala de aula, inserção de metodologias e instrumentos didáticos para aulas acessíveis, serviços de apoio de Educação Especial, rede de apoio, formação de educadores, avaliação conjunta da aprendizagem, encaminhamento a etapas de educação posteriores de ensino.

O Guia será disponibilizado em formato PDF, armazenado em pasta do Google Drive, assim será possível encaminhá-lo para as escolas através de link do arquivo online gratuitamente. A distribuição do formato impresso não será possível devido a falta de financiamento do projeto de pesquisa. O produto final será distribuído, via link de acesso ao drive virtual, às escolas da rede municipal de educação, contudo, não ficará restrito ao município, pois seu formato online poderá ser acessado e utilizado por qualquer educador ou rede de ensino interessada. Por ser um documento orientador, com sugestões de práticas educativas, deverá ser visto como um ponto de partida e/ ou texto a ser criticado para adequação a cada realidade e necessidade.

REFERÊNCIAS

ANJOS, E. R. dos. **A política de inclusão de alunos surdos em Marabá**. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Pará, Campus do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, 2007.

ARAÚJO, B. P. **Educação bilíngue**: estudo de uma sala de estudantes surdos(as) na cidade do Recife. Dissertação (mestrado em Educação Culturas e Identidades) – Universidade Federal de Pernambuco, 2017.

ARROYO, M.G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In: Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: Autêntica, 2005.

BAGGIO, M. A; CASA NOVA, M. G. **LIBRAS**. Organizado pela Universidade Luterana do Brasil Ulbra. Curitiba: Ed Ibpx, 2009.

BENEDITO, A.; MENEZES, D. F. N. Políticas públicas de inclusão social: o papel das empresas. **Revista Ética e Filosofia Política**, v. 1, n. 16, junho de 2013.

BEZERRA, G. F.; ARAUJO, D. A. de C. Em busca da flor viva: para uma crítica ao ideário inclusivista em educação. **Educ. Soc.** [online], v. 34, n. 123, p. 573-588, 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000200014>.

BONETI, L. W. A igualdade na diferença – vicissitudes das políticas públicas de educação inclusiva. *In: BONETI, L. W.; FIGUEIREDO, R. V. de; POULIN, J-R. Novas luzes sobre a inclusão escolar*. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em:

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **CNE/CEB**, Brasília, 2001. disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2022.

_____. Decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 nov. 2011. Disponível

em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art 8. Acesso em: 24 abr. 2021.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 24 abr. 2021.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 23 abr. 2021.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, jan. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm, Acesso em: 24 abr. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 24 de abril de 2021.

BREGONCI, A. de M. **Estudantes Surdos no ProEJA: o que nos contam as narrativas sobre os seus percursos?**. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2012.

CAMPELLO, A. R. S. **Pedagogia visual na educação de surdos-mudos**. Tese de doutorado (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CARDOSO, C. M. Fundamentos para uma educação na diversidade. In: Rodrigues, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. ; SANTOS, D. A. N. dos (org.). **Diversidade e Cultura inclusiva**. Unesp; Redefor Educação Especial e Inclusiva. São Paulo: Unesp, Núcleo de Educação a Distância, 2014.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 24 de abril de 2021.

DELCARRO, J. C.; OLIVEIRA, L. G. de; RANGEL, F. S. **Como se faz?** Guia Didático. Espírito Santo: Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Ciência e Matemática, 2019.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2013.

FERNANDES, L. B; SCHLESENER, A; MOSQUERA, C. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, v. 2, p. 132-144, 2014.

FERREIRA, W. Pedagogia das possibilidades: é possível um currículo para a diversidade nas escolas brasileiras? **Cadernos CENPEC**, v. 3, n. 2, p. p.73-98, 2013. Acesso em: 24 de abril de 2021.

FOSSÁ, M. I. T; SILVA, A. H. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica**, Campina Grande, v. 16, n. 1, p. 1-14, 2015. Disponível em: <http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113/1403>. Acesso em: 03 set. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

Freire, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / **Paulo Freire**. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, R. M. C. Políticas para a Educação Especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online], v. 12, n. 3, p. 299-316, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382006000300002>.

GESSER, A. **LIBRAS?** Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GIL, Antonio Carlos, Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista. 5. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social** (Org.). Teoria, Método e Criatividade, Petrópolis: Vozes. 2002.

HOLLOSI, M. Professores surdos diante das práticas pedagógicas bilíngues. *In*: SILVA, R. A. F.; HOLLOSI, M. (Orgs.). **Educação de surdos, linguagens e experiências**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

JUNQUEIRA, A. R. da S.; SOUZA, J. C. M. de. Contemporaneidade de Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos no Brasil: um estudo bibliográfico. **Revista Prática Docente**, v. 6, n. 2, p. e038, 2021. Disponível em: <http://doi.org/10.23926/RPD.2021.v6.n2.e038.id1088>. Acesso em: 11 fev. 2022.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educ. Pesquisa**, v. 45, 2019. Disponível em: <http://www0.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e217170.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2021.

MARABÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 09/2018**. Define o público alvo e os serviços de Educação Especial na rede municipal de ensino. Marabá: Semed-Marabá, março de 2018.

MARIN, M.; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. *In*: GLAT, R.; PLETSCH, M.D. (Org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 49-64.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. *In*: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. de. **Educação Especial inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio. O ensino de Matemática para alunos surdos: dentro e fora do texto em contexto. *Educação Matemática Pesquisa*, São Paulo, v. 18, n. 2, 2016. p. 741-757. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/emp/article/view/23486/pdf>

PAPIM, A. A. P. et al.(Orgs.). **Inclusão Escolar**: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

FAVORETO DA SILVA, R. A.; HOLLOSI, M. (Orgs.). Pedagógicas bilíngues. *In*: **Educação de surdos, linguagens e experiências**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

PICCOLO, G. M. “O lugar da pessoa com deficiência na história”. Web conferência (abertura da disciplina "Fundamentos e práticas de educação inclusiva" programa de mestrado profissional em educação inclusiva). Youtube, 03 de

novembro de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?Visz F1q 4ss>. Acesso em: 12 fev. 2022.

PINHEIRO, L. S. **Processo de inclusão na Educação de Jovens e Adultos: estudo de caso com uma aluna com deficiência auditiva**. Dissertação (mestrado em gestão social educação e desenvolvimento regional) – Faculdade Vale do Cricaré, Espírito Santo, 2015.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (Org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 17-32.

POSSA, J. D. B.; PIECZKOWSKI, T. M. Z. Desafios docentes para a atuação no Atendimento Educacional Especializado. **Revista Educação Especial**, v. 33, n. 37, p. 1–23, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X36231>.

PRAIS, J. L. S.; VITALIANO, C. R. Contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem ao PlanEJAmento do Processo de Ensino na Perspectiva Inclusiva. In: PAPIM, A. A. P. et al. (Orgs.). **Inclusão Escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

CARTA CAPITAL. PSOL pede providências à PGR após fala discriminatória de Bolsonaro. **CartaCapital**, 2021. <https://www.cartacapital.com.br/politica/psol-pede-providencias-a-prg-apos-fala-discriminatoria-de-bolsonaro/>.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSCar, São Carlos, 2012.

RESES, G.; MENDES, I. Uma visão prática da análise temática: exemplos na investigação em multimídia em educação. In: COSTA, A. P.; MOREIRA, A.; SÁ, P. **Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: análise de dados**. Vol. 3. UA Editora Universidade de Aveiro, 2021.

ROCHA, M. L. **Desvelando os processos de escolarização de alunos surdos no cenário da EJA: um estudo de caso**. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2012.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, K. L. F. **Educação Compensatória na EJA**: A concepção docente sobre o projeto Filhos da EJA em Escolas Municipais de João Pessoa-PB. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPB, João Pessoa, 2020.

SIQUEIRA, A. R. de; GUIDOTTI, V. **Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Sagah Educação S.A, 2017.

SKLIAR, C. **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. P. **Alfabetização no Brasil**: o estado do conhecimento. 2000. Disponível em: <http://www.mec.inep.gov.br>. Acesso em: 29 de abril de 2021.

STROBELL, K. **História da Educação do Surdo**. Florianópolis, 2009.

VÍLCHEZ, I. C. C. Uma escola em transformação: reflexões essenciais de uma educação inclusiva para estudantes com deficiência. *In*: PAPIM, A. A. P. et al. (Orgs.). **Inclusão Escolar**: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

ZERBATO, A. P. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar**: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. Trabalho de Conclusão de Curso (pós- graduação) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, São Carlos, 2018.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da Pesquisa intitulada: **A inclusão de Alunos surdos na Educação de Jovens e Adultos construindo práticas entre a Educação Especial e o Ensino Regular**, a ser desenvolvida pelo pesquisador Edson Rodrigues dos Anjos, mestrando do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, orientado pela Professora Doutora Ana Clédina Rodrigues Gomes.

A pesquisa tem como objetivo investigar os processos de inclusão educacional de alunos surdos matriculados em salas comuns da EJA, no contexto de uma unidade de ensino fundamental do Sistema Municipal de Ensino da cidade de Marabá/PA.

Pensar o ensino para surdos adultos que já desenvolveram a comunicação através da Libras, porém ainda não foram alfabetizados em Português escrito, ou têm pouco domínio em uma modalidade de ensino organizada diferente do ensino fundamental regular, vem sendo um desafio cotidiano para todos os envolvidos. Assim esta pesquisa busca compreender como o município de Marabá vem se organizando para promover a inclusão dos alunos surdos em salas comuns da EJA no período noturno

A pesquisa se desenvolverá dentro de uma abordagem qualitativa, embasando-se no modelo de pesquisa-ação, tendo em vista as possibilidades de envolvimento do pesquisador com a realidade e os sujeitos da pesquisa e a clara intenção da proposição de melhoria da realidade com o produto final da pesquisa

Participarão da pesquisa: o pesquisador, 01 gestor e 01 coordenador pedagógico do Centro Especializado na Área da Surdez de Marabá, 01 professor da Educação Especial que trabalham com alunos da EJA em turmas do noturno em Marabá, 04 alunos de uma escola do núcleo urbanos e Marabá que oferta EJA noturno, 01 gestor dessa escola e 02 professores das disciplinas do segundo segmento dessa modalidade de ensino que tenham alunos surdos em suas turmas, perpassando um de 10 sujeitos.

No processo da pesquisa, serão empregadas técnicas investigativas, a saber: pesquisa documental, para identificar os documentos legais e referenciais que respaldam e orientam a Educação Especial em Marabá. Para caracterização dos sujeitos e compreensão do fenômeno, serão utilizadas entrevistas semiestruturadas.

“Você está sendo convidado a participar desta pesquisa, em razão de ser um dos sujeitos desta pesquisa, quais sejam, gestores de escolas, professores e alunos, dentre os quais, os surdos. Sua participação não é obrigatória, será voluntária e dependerá de seu aceite. Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar das atividades propostas de levantamento de demandas, desenvolvimento de um processo formativo e avaliação dos resultados deste processo para inclusão escolar de alunos com deficiência.

Estão previstas entrevistas individuais com o pesquisador presencialmente com todos os 10 sujeitos supracitados, e a participação do pesquisador nas atividades pedagógicas desenvolvidas na escola. Todas as atividades seguirão cronograma previamente estabelecido e comunicado aos interessados, havendo a possibilidade de alterações de acordo com a disponibilidade de cada envolvido.

Os esclarecimentos pormenorizados de todos os procedimentos previstos na pesquisa serão explicitados em uma reunião com os participantes, no início e ao longo da pesquisa. À medida que forem surgindo dúvidas sobre a pesquisa, o pesquisador dispõe-se a prestar quaisquer esclarecimentos que os participantes desejarem. A qualquer momento você poderá desistir da pesquisa e retirar seu consentimento em razão de constrangimento ao responder às entrevistas ou a terem observado suas práticas educacionais. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição ao qual está vinculada. Os dados da pesquisa são confidenciais e você tem a garantia do sigilo das informações coletadas de forma a garantir confortavelmente sua privacidade.

Será aplicada a estratégia de divulgação dos dados preservando a identificação dos sujeitos da pesquisa. Como formas de proteção serão utilizados nomes fictícios na transcrição de entrevistas filmadas ou gravadas, das imagens obtidas não serão divulgadas aquelas que permitam identificação de qualquer um dos sujeitos, sendo utilizado o desfoque de imagem no rosto ou outras características que permitam reconhecimento, sem que prejudique a qualidade do entendimento do conteúdo mas com o cuidado devido, evitando qualquer forma de sua identificação.

O pesquisador se compromete em cumprir todos os procedimentos éticos em uma produção científica, zelando pela sua integridade e dignidade, não havendo previsão de ônus algum a ser assumido por você. Fica assegurado que qualquer dano moral, físico e intelectual que a pesquisa possa causar, haverá procedimentos cabíveis para resolvê-los sem prejuízos a você.

Você receberá uma cópia deste termo, onde constam telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisador: Edson Rodrigues dos Anjos

Rua D 16 quadra 187 lote 28, Loteamento Cidade Jardim - Nova Marabá-PA

(94) 991260490

Endereço eletrônico: dosanjos.net@gmail.com

**Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Ciências da
Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFPA)**

Rua Augusto Corrêa, Nº 1. Faculdade de Enfermagem do ICS - Sala 13 - Campus
Universitário, Bairro: Guamá. CEP: 66.075-110 - Belém-Pará. Tel: (91) 3201-7735.

E-mail: cepccs@ufpa.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto adota princípios éticos, recomendados em pesquisas com seres humanos.

Marabá, _____ de _____ de 2022

Assinatura do sujeito da pesquisa

DECLARAÇÃO DE ACEITE

Eu, _____ RG _____ declaro, para os devidos fins, que, pelo pesquisador EDSON RODRIGUES DOS ANJOS, responsável pelo projeto A Inclusão de Alunos Surdos na Educação de Jovens e Adultos Construindo Práticas entre a Educação Especial e o Ensino Regular, me foi concedido o prazo de 2 (dois) dias, para refletir sobre a conveniência de aceitação do convite para participar da pesquisa. Local e data Assinatura do(a) Convidado(a)

Marabá, _____ de _____ de 2022

Assinatura do(a) Professor(a) participante

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____ RG _____, autorizo a gravação em áudio de entrevistas, coleta de imagens, filmagens de minhas participações em reuniões de planejamento, estudos e discussão no processo de trabalho nos grupos focais, nas oficinas para produção de materiais, bem como nas salas de aula comum e ainda, aceito a presença do pesquisador em minha sala de aula ou nas dependências da escola com horários previamente agendados durante a realização da pesquisa. Declaro que aceito a minha participação na pesquisa e também declaro estar ciente de que minha participação é voluntária, podendo ser solicitado o desligamento a qualquer momento e que haverá sigilo sobre minha identidade em toda e qualquer forma de publicação e apresentação dos dados desta pesquisa. Esclareço que compreendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa.

Marabá, _____ de _____ de 2022

Assinatura do(a) Professor(a) participante

APÊNDICE B - PLANO DE TRABALHO PARA PESQUISA DOCUMENTAL

Tema: “A inclusão de alunos surdos na Educação de Jovens e Adultos”.

Objetivo geral

Investigar os processos de inclusão educacional de alunos surdos matriculados em salas comuns de EJA, no contexto de uma unidade de ensino fundamental do Sistema Municipal de Ensino da cidade de Marabá/PA.

Objetivos específicos

- Identificar, no Sistema Municipal de Ensino de Marabá, os processos de implementação do projeto de inclusão, fazendo um recorte para sua interface na EJA;
- Descrever os processos de escolarização dos alunos surdos nas salas comuns da EJA;

Documentos a serem analisados

- Projeto Político Pedagógico da Escola de Ensino Regular da EJA
- Portaria da Secretaria Municipal de Educação que define e orienta a Educação Especial em Marabá
- Plano de trabalho dos professores do AEE junto a Educação de Jovens e Adultos em Marabá

Etapas:

- 1º Leitura integral dos documentos;
- 2º Descrição dos objetivos e público dos documentos, contextualização e aplicação atual;
- 3º Organização dos dados coletados na grade de análises;
- 4º Análise dos dados;

Grade de análises

Tópico	Documento	Registro
Caracteriza os serviços educacionais da EJA		
Caracteriza os serviços educacionais da Educação Especial em Marabá		1
Caracteriza o aluno surdo no contexto da EJA		
Caracteriza o aluno surdo no contexto da Educação Especial.		
Orienta a dinâmica dos trabalhos da Educação Especial e Ensino Regular em Relação ao Aluno Surdo adulto		2

Orienta Práticas no sentido de promover inclusão dos alunos surdos na EJA		

APÊNDICE C - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Tema: “A inclusão de alunos surdos na Educação de Jovens e Adultos”.

Objetivo geral

Investigar os processos de inclusão educacional de alunos surdos matriculados em salas comuns de EJA, no contexto de uma unidade de ensino fundamental do Sistema Municipal de Ensino da cidade de Marabá/PA.

Objetivos específicos contemplados

- Descrever os processos de escolarização dos alunos surdos nas salas comuns da EJA;
- Analisar como vem se dando a interlocução entre a EJA e a Educação Especial nos cotidianos escolares, no sentido de operacionalizar a acessibilidade voltada às necessidades dos alunos surdos nas salas comuns da EJA.

Sujeitos da pesquisa a serem entrevistados

- diretora do centro de especializado em educação de surdos
- coordenadora pedagógica o centro especializado em educação de surdos
- coordenadora pedagógica de uma escola que oferta EJA
- dois professores da EJA que tenham alunos surdos matriculados em suas turmas
- quatro alunos surdos da EJA

Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Roteiro
A - Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	<p>Explicitar os fundamentos e objetivos da entrevista;</p> <p>Motivar o entrevistado;</p> <p>Explicitar a garantia de confidencialidade;</p> <p>Solicitar autorização para o registo áudio ou vídeo da entrevista.</p>	<p>Informar, em linhas gerais sobre o Trabalho de Investigação;</p> <p>Indicar os objetivos da entrevista;</p> <p>Explicar ao entrevistado que o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho;</p> <p>- Explicar como será garantido o carácter confidencial das informações prestadas;</p> <p>Pedir autorização para registrar a entrevista em áudio ou vídeo; - Agradecer a colaboração.</p>
B - Caracterização dos sujeitos	<p>Caracterizar o sujeito da pesquisa e seu lugar de fala</p>	<p>Educadores: nome, idade, gênero, grupo étnico que se identifica, local de moradia próximo ou distante da escola, formação, experiências educacionais anteriores, atuação profissional atual.</p> <p>Estudantes: nome, idade, gênero, grupo étnico que se identifica, local de moradia se próximo ou distante da escola, grupo familiar, renda, experiências educacionais anteriores,</p>
C – Caracterização	<p>Conhecer a organização da EJA no cotidiano das escolas.</p>	<p>Para os educadores do ensino:</p> <p>- Como é realizada a matrícula e</p>

<p>dos serviços educacionais</p>	<p>Conhecer a organização dos serviços de Educação Especial disponibilizados aos alunos surdos da EJA</p>	<p>o acolhimento de estudantes na EJA?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como é organizado o ensino na EJA (turmas, períodos de aula, avaliações, critérios de promoção)? - Como é organizado o currículo das disciplinas, quais as principais diferenças da modalidade comum do ensino fundamental? <p>Para os educadores da Educação Especial:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como é realizada a matrícula e acolhimento de estudantes no especializado em educação de surdos? - Como é organizado o ensino no centro (turmas, períodos de aula, avaliações, critérios de promoção)? - Como é organizado o currículo, quais as principais do Ensino Regular? - Como é organizado o trabalho educacional para estudantes surdos da EJA?
<p>D - Conhecer as práticas desenvolvidas no sentido de</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o tipo de apoio e colaboração que o professor do Ensino Regular tem do professor de educação especial; - Conhecer as práticas 	<p>Para os educadores do Ensino Regular:</p> <p>3 As rotinas de matrícula, acolhimento e organização de aulas da EJA são acessíveis aos alunos surdos ou precisam de adaptações?</p> <p>4 Segundo a organização da EJA quais metodologias têm sido possíveis adotar em sala de aula? Quais as que</p>

<p>promover inclusão dos alunos surdos no Ensino Regular</p>	<p>inclusivas</p> <p>presentes em sala de aula;</p> <p>- Caracterizar a dinâmica do trabalho entre Educação Especial e Ensino Regular.</p>	<p>estão mais presentes em sala de aula?</p> <p>5 Em que situações/atividades considera ser mais fácil a participação dos alunos surdos?</p> <p>Para os educadores do Ensino Regular e Educação Especial:</p> <p>6 Como é realizado o serviço da Educação Especial com a escola do Ensino Regular em relação aos alunos surdos da EJA?</p> <p>7 Qual tipo de apoio tem sido mais eficaz para a promoção de práticas mais acessíveis aos alunos surdos?</p> <p>8 Quais as principais barreiras que inviabilizam a adoção de práticas acessíveis ao aluno surdo no Ensino Regular na EJA?</p> <p>Quais ações considera necessárias serem adotadas pela escola ou Centro especializado para melhoria das práticas educativas com os alunos surdos na EJA?</p>
<p>E - Conhecer a concepção dos educadores</p>	<p>- Conhecer a concepção do professor do Ensino Regular sobre a surdez, os serviços de apoio que estruturam o processo de inclusão do aluno surdo</p> <p>- Conhecer a</p>	<p>Para os educadores do Ensino Regular e Educação Especial:</p> <p>- O que entende por surdez?</p> <p>- Quais os recursos/apoios existem e quais deveriam existir para a inclusão destes alunos na EJA?</p> <p>- A escola do Ensino Regular tem</p>

<p>sobre a inclusão dos alunos surdos na EJA e os serviços de apoio disponibilizados</p>	<p>concepção do professor da Educação Especial sobre a surdez, quanto ao acolhimento dos alunos surdos nas escolas comuns e os serviços disponibilizados</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar as condições necessárias segundo a concepção dos educadores (Ensino Regular e Educação Especial) para a inclusão de alunos surdos na EJA. 	<p>estruturado ações que favoreçam a inclusão de alunos surdos? Quais?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que contribuições ou dificuldades a presença do aluno surdo na sala comum trazem à prática pedagógica e o cotidiano da escola?
<p>F - Conhecer a concepção dos alunos surdos da EJA sobre seu processo educacional</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a concepção dos estudantes sobre o processo educacional considerando o acolhimento e práticas da escola comum com o apoio dos serviços de Educação Especial. - Identificar as condições necessárias segundo a dos estudantes para que haja a inclusão educacional. 	<p>Para os estudantes surdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como é feito o trabalho Centro de apoio da Educação Especial que trabalha em parceria com a Escola? - Quantos estudantes tem em sua turma? Quantos são ouvintes e quantos são surdos? - Como é sua relação com os demais estudantes, surdos e ouvintes? - A forma como a escola estrutura a educação tem favorecido a educação também para os alunos surdos? - Como é feito o trabalho Centro

		<p>de apoio da Educação Especial que trabalha em parceria com a Escola?</p> <p>- Quais ações necessitam ser desenvolvidas (pela escola comum ou Educação Especial) para que a educação seja mais acessível para os alunos surdos?</p>
--	--	---

Grade de análise

Caracterização dos sujeitos	
Indicador	Registros
Caracterização dos Educadores	
Caracterização dos Estudantes surdos	
Caracterização dos serviços educacionais da EJA e Educação Especial para alunos surdos em Marabá	
Indicador	Registros
Caracteriza os serviços	

educacionais da EJA	
Caracteriza os serviços educacionais da Educação Especial para alunos surdos em Marabá	
Práticas desenvolvidas no sentido de promover inclusão dos alunos surdos na EJA	
Indicador	Registros
Práticas inclusivas presentes na sala de aula comum;	
Dinâmica do trabalho entre Educação Especial e Ensino Regular.	
Compreensão sobre a surdez	
Indicador	Registros
concepção sobre surdez no contexto da EJA	
concepção sobre surdez no contexto da Educação Especial	
concepção dos educadores sobre a inclusão dos alunos surdos na EJA e os serviços de apoio disponibilizados	
Indicador	Registros
concepção sobre os serviços de apoio que estruturam o processo de inclusão do aluno surdo	

concepção quanto ao acolhimento dos alunos surdos nas escolas comuns	
Condições necessárias para a inclusão de alunos surdos na EJA.	
concepção dos alunos surdos da EJA sobre seu processo educacional	
Indicador	Registros
- concepção dos estudantes surdos sobre o processo educacional.	
- Condições necessárias segundo a visão dos estudantes surdos para que haja a inclusão educacional.	