

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

JANE ALVES DE MORAIS

MARIA DE LOURDES DE AZEVEDO SOARES

**OS DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DA EJA PARA
ATUAR COM EDUCANDOS SURDOS**

JOÃO PESSOA – PB

2016

JANE ALVES DE MORAIS
MARIA DE LOURDES DE AZEVEDO SOARES

**OS DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DA EJA PARA
ATUAR COM EDUCANDOS SURDOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de
Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento
às exigências para a obtenção do grau de Licenciatura em
Pedagogia.

Orientador: Profº Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva

JOÃO PESSOA – PB
2016

M827d Moraes, Jane Alves de.

Os desafios da prática pedagógica do professor da EJA para atuar com educandos surdos / Jane Alves de Moraes, Maria de Lourdes de Azevedo Soares.– João Pessoa: UFPB, 2016.
46f.

Orientador: Eduardo Jorge Lopes da Silva
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) –
Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação

1. Educação de jovens e adultos. 2. Educação especial.
3. Surdez. I. Soares, Maria de Lourdes de Azevedo. II. Título.

UFPB/CE/BS

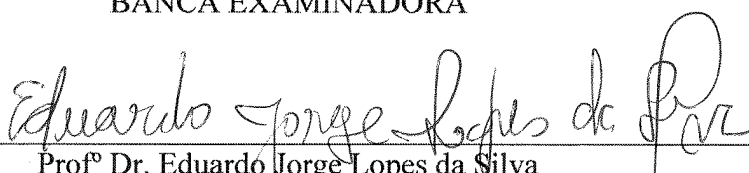
CDU: 374.7(043.2)

JANE ALVES DE MORAIS
MARIA DE LOURDES DE AZEVEDO SOARES

**OS DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DA EJA PARA
ATUAR COM EDUCANDOS SURDOS**

APROVADO EM: 08 / 12 / 2016

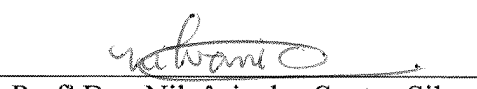
BANCA EXAMINADORA



Prof^o Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva
PPGE-DPE-CE-UFPB
(Orientador)



Prof. Ms. Luciano de Sousa – UFPB
DME-CE-UFPB



Prof^a Dra. Nilvânia dos Santos Silva
DE-CCHSA-UFPB

JOÃO PESSOA – PB
2016

RESUMO

A prática inclusiva no âmbito da escola em relação ao ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA), também implica promover a escolarização de pessoas com deficiência em classes comuns, juntamente com colegas que não têm deficiência. Os desafios das práticas pedagógicas do professor para atuar com o educando surdo na sala da EJA é o tema proposto para este trabalho, envolvendo sujeitos da EJA e da Educação Especial, na perspectiva da inclusão. A problemática deste trabalho procura entender como estão sendo desenvolvidas as práticas pedagógicas do professor para atuar com alunos surdos em classes da EJA, e, se tais práticas estão atingindo as necessidades desses mesmos educandos. Assim, objetiva-se identificar como se dá as práticas pedagógicas, considerando a realidade da vivência de professores da EJA com alunos surdos. Iniciamos a pesquisa com informações cedidas pela Coordenação de Educação Especial no Município de João Pessoa-PB; observação na sala de aula, realizada no período de 10 a 14 de outubro/2016; e com dados coletados em duas escolas municipais, que denominamos de Escola1 e Escola2, localizadas nos Bairros de Mangabeira e Valentina de Figueiredo, respectivamente, na cidade de João Pessoa-PB, a partir da aplicação de um questionário direcionado para os professores das diversas áreas do conhecimento atuantes na EJA e que têm alunos surdos em suas classes. Fazendo uma análise comparativa entre as escolas, percebemos que os professores não possuem conhecimentos específicos para trabalhar com esse perfil de educando, e os mesmos reconhecem a necessidade da formação continuada e capacitações. Para nosso estudo de caso utilizamos como fonte de pesquisa (CUNHA, 1999), (SOARES, 1996) e dentre outras fontes e autores.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação Especial. Surdez. Inclusão.

ABSTRACT

Inclusive practice within the school in relation to the teaching of youth and adult education (EJA) also implies promoting the schooling of people with disabilities in common classes, along with non-disabled peers. The challenges of the pedagogical practices of the teacher to act with the deaf student in the EJA room is the theme proposed for this work, involving subjects of the EJA and Special Education, in the perspective of inclusion. The problem of this work tries to understand how the pedagogical practices of the teacher are being developed to work with deaf students in classes of the EJA, and if such practices are reaching the needs of these same students. Thus, the objective is to identify how the pedagogical practices are given, considering some aspects of the reality of the experience of EJA teachers with deaf students. We started the research with information provided by the Coordination of Special Education in the Municipality of João Pessoa-PB; Observation in the classroom, held in the period from October 10 to 14, 2016; And with data collected in two municipal schools, which we call Escola1 and Escola2, located in the neighborhoods of Mangabeira and Valentina de Figueiredo, respectively, in the city of João Pessoa-PB, from the application of a questionnaire addressed to teachers in different areas Of knowledge in the EJA and that have deaf students in their classes. Making a comparative analysis between the schools, we realize that the teachers do not have specific knowledge to work with this profile of educando, and they recognize the necessity of the continued formation and capacities. For our case study we used (CUNHA, 1999), (SOARES, 1996), among other sources and authors.

Keywords: Youth and Adult Education. Special education. Deafness. Inclusion.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especial
ALFASOL	Programa de Alfabetização Solidária
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPSi	Centro de Atenção Psicossocial
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CES	Centros de Estudos Supletivos
CNAEJA	Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
COEJA	Coordenação de Educação de Jovens e Adultos
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adolescentes e Adultos
CPC	Centros Populares de Cultura
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEJA	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
FENAPAES	Federação Nacional das APAES
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
JP	João Pessoa
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MCP	Movimentos de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MNCA	Mobilização Nacional contra o Analfabetismo
NEEs	Necessidades Educacionais Especiais
ONGs	Organizações Não-Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PB	Paraíba
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMJP	Prefeitura Municipal de João Pessoa
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
SEA	Serviço de Educação de Adultos do MEC
SEAMEC	Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação e Cultura
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEESP	Sindicado dos Engenheiros no Estado de São Paulo
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIPÊ	Centro Universitário de João Pessoa
USAID	United States Agency for International Development

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Escolas que atendem alunos surdos na EJA, no município de João Pessoa-PB..	33
Quadro 2 - Perfil dos Professores A, B e C da Escola 1 e D, E, F e G da Escola 2	36
Quadro 3 - Perfil profissional dos Professores A, B e C da Escola 1	36
Quadro 4 - Perfil profissional dos Professores D, E, F e G da Escola 2.....	38

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	08
2 BREVE HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL	13
2.1 A EJA no Brasil pós-guerra.....	14
2.2 A EJA e a organização dos Fóruns Estaduais.....	18
2.3 Formação docente da EJA	20
3 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	23
3.1 Educação Inclusiva e EJA	24
3.2 Libras e seus avanços.....	28
4 ANÁLISE DE DADOS.....	32
4.1 Breve realidade da educação de surdos na EJA no município de João Pessoa-PB.....	32
4.2 A realidade das práticas pedagógicas em duas escolas municipais de João Pessoa-PB que têm educando surdo na EJA.....	35
5 CONCLUSÃO.....	40
REFERÊNCIAS.....	42
APÊNDICES	46

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi concebida, inicialmente como uma compensação e não como um direito. Esta tradição foi alterada em nossos códigos legais, na medida em que a EJA, tornando-se direito, desloca a ideia de compensação substituindo-a pelas de reparação e equidade. Mas ainda resta muito caminho pela frente a fim de que a EJA se efetive como uma educação permanente a serviço do pleno desenvolvimento do educando.

A EJA será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria (Conf. LDB 9394/96). Este contingente plural e heterogêneo de jovens e adultos, predominantemente marcado pelo trabalho é o destinatário primeiro e maior desta modalidade de ensino. Cabe aos sistemas de ensino assegurar a oferta adequada, específica a este contingente, que não teve acesso à escolarização no momento da escolaridade obrigatória, via oportunidades educacionais apropriadas. A oferta da EJA como cursos em estabelecimentos oficiais é afirmada pelas normas legais, conforme art. 37, § 1º, da LDB (BRASIL, 1996), bem como no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (BRASIL, 2000, p.27).

Quanto a organização pedagógica da modalidade EJA, a Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (COEJA), da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação disponibiliza às Secretarias de Educação (estaduais, municipais e distrital) documentos para subsidiar o trabalho no 1º segmento (1ª a 4ª séries/1º e 2º ciclos) da modalidade em foco. No que se refere ao 2º segmento (5ª a 8ª séries/3º e 4º ciclos), o material que tem sido oferecido às equipes pedagógicas dessas mesmas Secretarias de Educação, às escolas e aos professores são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 5ª a 8ª série. Essa modalidade é destinada a jovens e adultos que não continuaram seus estudos e/ou não tiveram acesso ao Ensino Fundamental e Médio na idade apropriada.

Em relação à política de inclusão para alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino, não consiste apenas na permanência física desses, junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial desses, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades.

Portanto, o interesse de pesquisar os desafios da prática pedagógica do professor da EJA para atuar com aluno surdo surgiu durante duas experiências. A primeira, com a vivência no Estágio Supervisionado cursado no ano de 2015, no oitavo período do curso de Pedagogia, na Escola Estadual Braz Baracuhy, localizada no bairro do Castelo Branco em João Pessoa-PB. Na ocasião, a professora da sala da EJA relatou sobre as dificuldades de mediar a aprendizagem de um aluno que é surdo, pois ela não sabia utilizar a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), dificultando a comunicação e a realização das atividades, revelando que seu maior desafio é quando vai planejar as aulas para esse aluno. E a segunda, sobre a experiência árdua na ministração da disciplina de História, no ano de 2012, com a presença de três alunos jovens surdos matriculados na sala de aula regular do oitavo ano da Escola Estadual Antônia Rangel de Farias no bairro da Torre em João Pessoa-PB.

Logo, percebemos o quanto é importante para o docente que trabalha com inclusão de alunos surdos saber se comunicar através da Libras, e que o conteúdo ensinado na disciplina de Libras nos cursos de Licenciaturas não é suficiente para uma comunicação fluente. Porém, dá um suporte para que o professor não fique só na comunicação gestual e labial que são as formas utilizadas pela professora citada acima, pois a mesma não sabe nem um pouco da Libras, assim como, também é a forma utilizada na segunda experiência citada.

Atualmente pessoas com surdez estão à procura de escolas para obtenção não só apenas da socialização, mas também do aprendizado e suporte para o mercado de trabalho. O professor como orientador e guia da sala de aula pode ou não está contribuindo em referência de seus planos diários para que este aluno se sinta, ao menos, motivado para retomar seus estudos.

Os professores da EJA, que dedicam seu tempo noturno e também, todas as categorias discentes nas diversas modalidades, devem sempre estar antenados, pois, se em nossa sociedade, de fato existem crianças, adolescentes ou adultos surdos, de certo, que estes podem ser aprendentes e, enquanto a isso, deve-se pensar no planejamento como forma de organização que antecede o que se pretende ser realizado em sala.

A abordagem deste trabalho foi de natureza qualitativa, para analisar os desafios das práticas pedagógicas do professor para atuar com o educando surdo na sala da EJA.

A metodologia utilizada foi informações cedidas pela Coordenação de Educação Especial da PMJP-PB; observação na sala de aula, realizada no período de 10 a 14 de

outubro/2016; e dados coletados em duas escolas municipais, que denominamos de Escola 1 e Escola 2, localizadas nos bairros de Mangabeira e Valentina Figueiredo, respectivamente, na cidade de João Pessoa-PB, a partir da aplicação de um questionário direcionado para os professores das diversas áreas do conhecimento atuantes na EJA e que têm alunos surdos. Entre essas escolas, a primeira encontra-se inclusa no Programa Bilíngue¹: Fazendo a Diferença pelo Diferente, da PMJP-PB.

Com relação ao campo de pesquisa, tanto na Escola 1 como na Escola 2, nossa pesquisa sempre se deu no turno da noite e, neste horário, são 5 (cinco) turmas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, Ciclo Alfa, Ciclo I, Ciclo II, Ciclo III e Ciclo IV, todos em funcionamento neste período. Tanto na Escola 1 como na Escola 2 a sala de aula da EJA, onde se deu a pesquisa e onde os alunos surdos estudam é a sala do Ciclo III, ou conforme entendemos, neste ano de 2016 eles cursaram o 6º e 7º ano do Ensino Fundamental II.

Quanto as matrículas, na Escola 1 estão matriculados 20 alunos na sala de aula pesquisada, que conta com um intérprete de Libras para auxiliar no processo de mediação da aprendizagem, já na Escola 2, estão matriculados 22 alunos na sala de aula da pesquisa feita, desses, apenas 07 frequentam regularmente e 01 deles é o aluno surdo, sua forma de comunicação é a leitura labial e gestual, pois ele sabe se comunicar muito pouco pela Libras e os professores não sabem de utilizar nada da Libras. No semestre passado, havia um intérprete de Libras, mas o mesmo afastou-se da escola por motivos pessoais e desde então o aluno e os professores não têm o auxílio de um intérprete.

O planejamento nas duas escolas na modalidade da EJA é mensal, percebemos que muitas coisas acontecem no decorrer desse tempo (um mês) e, é de suma importância debater certas questões na troca de ideias no planejamento coletivo. Algo comovente entre um dos professores entrevistados foi a falta de informação em saber de fato quando se dava a data do planejamento e de outro professor que falou que nunca foi convidado para o planejamento escolar, nisso, apenas implicamos a não motivação por parte dos professores, em não debater junto com os demais o que acontece em sua sala

¹Programa Bilíngue: “Fazendo a diferença pelo Diferente”, esse projeto como fora entendido, surgiu a partir dos resultados da avaliação desta coordenação de Educação Especial em ações executadas no ano de 2008; a qual se viu a necessidade de fomentar uma educação que contemple e favoreça um ambiente educacional inclusivo. Hoje o Projeto Bilíngue tem o objetivo de fazer a alfabetização em Libras o ensino do português para alunos surdos e o ensino da Libras para surdos e ouvintes.

de aula na busca de mudanças, melhorias e sugestões na forma de planejar ou agir em sala de aula.

A escolha dessas escolas teve como finalidade analisar as práticas pedagógicas do professor para atuar com alunos surdos em classes da EJA, e, se tais práticas estão atingindo as necessidades desses mesmos educandos, fazendo relação com a presença e ausência de um intérprete de Libras na escola.

A pesquisa qualitativa se fundamenta numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados (MAZZOTTI, 2006). Além do caráter autêntico na metodologia, em campo, nos sustentamos com as ideias de leituras bibliográficas e documentos com base educacional os quais estão diretamente vinculados ao objeto em foco.

O problema da pesquisa é analisar as práticas pedagógicas do professor que trabalha com jovens e adultos surdos na EJA. Para tanto, o estudo teve como objetivo principal identificar como se dá as práticas de ensino considerando alguns aspectos da realidade da vivência de professores da EJA com aluno surdo. Os objetivos específicos foram: verificar os conhecimentos específicos dos professores para trabalhar com público da EJA na perspectiva da inclusão do aluno surdo; e, identificar como acontece o processo de inclusão na sala de aula da EJA para aluno surdo, comparando a realidades entre as escolas pesquisadas.

O presente trabalho de conclusão de curso está dividido em cinco partes. O primeiro está a introdução, no qual abordamos nossas motivações sobre o tema em evidência. No segundo capítulo, está posto um Breve Histórico da EJA no Brasil, e como se deu essa modalidade de ensino em nossa sociedade ao decorrer dos tempos. Discute-se também a Formação Docente da EJA onde, abordamos como ocorre essa formação nos dias atuais e como deve agir o docente, segundo o Ministério da Educação e o Planejamento Curricular e o Planejamento pedagógico.

No terceiro capítulo, introduzimos um Breve Histórico da Educação Especial, enfatizando sobre a Declaração de Salamanca como um marco para a Educação Inclusiva, a Educação Inclusiva e a EJA, obtendo uma visão de como se deve dar a inclusão na modalidade em foco. Além disso, apresentamos uma reflexão sobre a Libras e seus avanços.

No quarto capítulo, utilizamos os dados fornecidos pela Coordenação de Educação Especial da PMJP-PB como suporte para nossa pesquisa em campo na Escola 1 e Escola 2.

Nas considerações finais, apontamos algumas dificuldades encontradas para a efetivação da Educação Inclusiva. Propomos uma educação de jovens e adultos que considere a formação dos professores para uma melhor prática pedagógica na perspectiva da inclusão para o âmbito escolar.

2 BREVE HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL

A história da Educação de Jovens e Adultos é muito recente. No período do Brasil Colônia (até 1822) a referência à população adulta era apenas de educação para doutrinação, abrangendo um caráter muito mais religioso do que educacional, pois não se atribuía uma educação para preparo para o mercado de trabalho. Na educação jesuítica a preocupação era com os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, constando de trabalhos manuais, ensino agrícola e, muito raramente, leitura e escrita (CUNHA, 1999).

Os métodos jesuíticos permaneceram até o período pombalino com a expulsão dos jesuítas. O Marquês de Pombal propôs uma organização escolar de acordo com os interesses do Estado, e, com a chegada da Família Real ao Brasil a educação perdeu o seu foco, que já não era muito amplo. No Brasil Império (1822-1889) começaram a acontecer algumas reformas educacionais e estas preconizavam a necessidade do ensino noturno para adultos analfabetos. Em 1876, foi formulado um relatório pelo ministro José Bento da Cunha Figueiredo, apontando a existência de 200 mil alunos frequentes às aulas noturnas. Durante muito tempo, portanto, as escolas noturnas eram a única forma de educação de adultos praticada no país (CUNHA, 1999).

Ainda, segundo Cunha (1999), com o desenvolvimento industrial, no início do século XX, inicia-se um processo lento, mas crescente, de valorização da educação de adultos. Porém, essa preocupação trazia pontos de vista diferentes em relação à educação de adultos, quais sejam: a valorização do domínio da língua falada e escrita, visando o domínio das técnicas de produção; a aquisição da leitura e da escrita como instrumento da ascensão social; a alfabetização de adultos vista como meio de progresso do país; a valorização da alfabetização de adultos para ampliação da base de votos.

A partir de 1940, começou-se a detectar altos índices de analfabetismo no país, o que acarretou a decisão do governo no sentido de criar um fundo destinado à alfabetização da população adulta analfabeta. Em 1945, com o final da ditadura de Getúlio Vargas, iniciou-se um movimento de fortalecimento dos princípios democráticos no país. A partir da criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), solicita-se aos países integrantes (e entre eles, o Brasil) a educação direcionada aos adultos analfabetos.

2.1 A EJA NO BRASIL PÓS-GUERRA

Em 1947, o governo lançou a Primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), propondo: alfabetização dos adultos analfabetos do país em três meses, oferecimento de um curso primário em duas etapas de sete meses, a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário. Abriu-se a discussão sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil. Nessa época, o analfabetismo era visto como causa (e não como efeito) do escasso desenvolvimento brasileiro. Além disso, o adulto analfabeto era identificado como elemento incapaz e marginal psicológica e socialmente, submetido à menoridade econômica, política e jurídica, não podendo votar ou ser votado (CUNHA, 1999).

Segundo Soares (1996), a CEAA foi lançada por dois motivos: o primeiro era o momento pós-guerra que vivia o mundo, que fez com que a Organização das Nações Unidas (ONU) fizesse uma série de recomendações aos países, dentre as quais, a de um olhar específico para a educação de adultos. O segundo motivo foi o fim do Estado Novo, que trazia um processo de redemocratização, que gerava a necessidade de ampliação do contingente de eleitores no país. Ainda, no momento do lançamento da CEAA, a Associação de Professores do Ensino Noturno e o Departamento de Educação preparavam o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos.

O Ministério convocou dois representantes de cada Estado para participarem do Congresso. O Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação e Cultura (SEAMEC), elaborou e enviou para discussões, aos SEAs estaduais, que compunham um conjunto de publicações sobre o tema. As concepções presentes nessas publicações, segundo Soares (1996), foram: o investimento na educação como solução para problemas da sociedade; o alfabetizador identificado como missionário; o analfabeto visto como causa da pobreza; o ensino de adultos como tarefa fácil; a não necessidade de formação específica; a não necessidade de remuneração, devido à valorização do “voluntariado”. Iniciou-se um processo de mobilização nacional no sentido de se discutir a educação de jovens e adultos no país.

De certa forma, portanto, embora a Campanha não tenha tido sucesso, conseguiu alguns bons resultados, no que se refere a essa visão preconceituosa, que foi sendo superada a partir das discussões que foram ocorrendo sobre o processo de educação de adultos. Diversas pesquisas foram sendo desenvolvidas e algumas teorias da psicologia,

gradativamente, desmentindo a ideia de incapacidade de aprendizagem designada ao educando adulto. Assim, muitas críticas foram sendo feitas ao método de alfabetização adotado para a população adulta nessa Campanha, como as precárias condições de funcionamento das aulas, a baixa frequência e aproveitamento dos alunos, a má remuneração e desqualificação dos professores, a inadequação do programa e do material didático à clientela e a superficialidade do aprendizado, pelo curto período designado para tal. Com isso estabeleceu-se o declínio da 1ª Campanha, devido aos resultados insatisfatórios (SOARES, 1996).

Porém, dentre todas as delegações, uma se destacou por ir além das críticas, apontando soluções. Foi a delegação de Pernambuco, da qual fazia parte Paulo Freire, que propunha uma maior comunicação entre o educador e o educando e uma adequação do método às características das classes populares. Como resultado da 1ª Campanha, Soares (1996) aponta a criação de uma estrutura mínima de atendimento, apesar da não valorização do magistério.

Ao final da década de 1950 e início da década de 1960, iniciou-se uma intensa mobilização da sociedade civil em torno das reformas de base, o que contribuiu para a mudança das iniciativas públicas de educação de adultos. Uma nova visão sobre o problema do analfabetismo foi surgindo, junto à consolidação de uma nova pedagogia de alfabetização de adultos, que tinha como principal referência Paulo Freire.

Surgiu um novo paradigma pedagógico – um novo entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social. O analfabetismo, que antes era apontado como causa da pobreza e da marginalização, passou a ser interpretado como efeito da pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária (SOARES, 1996). Surge a ideia de que o processo educativo deveria interferir na estrutura social que produzia o analfabetismo através da educação de base, partindo de um exame crítico da realidade existencial dos educandos.

Na percepção de Paulo Freire, portanto, educação e alfabetização se confundem. Alfabetização é o domínio de técnicas para escrever e ler em termos conscientes e resulta numa postura atuante do homem sobre seu contexto. Essas ideias de Paulo Freire se expandiram no país e este foi reconhecido nacionalmente por seu trabalho com a educação popular e, mais especificamente, com a educação de adultos.

Algumas Campanhas e Movimentos contribuíram para a história da EJA, como relacionamos a seguir², segundo (PAIVA, 2003):

- 1952- Campanha Nacional de Educação Rural – CNER;
- 1960 – Movimento de Educação de Base – MEB;
- 1960 – Movimentos de Cultura Popular – MCP;
- 1961 – Centros Populares de Cultura - CPC;
- 1962 – Mobilização Nacional contra o Analfabetismo – MNCA e o Programa de Emergência;
- 1962 – Sistema Paulo Freire;

Em 1963, o Governo encerrou a 1ª Campanha e encarregou Freire de organizar e desenvolver um Programa Nacional de Alfabetização de Adultos. Porém, em 1964, com o Golpe Militar, deu-se uma ruptura nesse trabalho de alfabetização, já que a conscientização proposta por Freire passou a ser vista como ameaça à ordem instalada. Nesse momento, deu-se o exílio de Freire e o início da realização de programas de alfabetização de adultos assistencialistas e conservadores.

Dentro desse contexto, em 1967, o Governo assumiu o controle da alfabetização de adultos, com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), voltado para a população de 15 a 30 anos, objetivando a alfabetização funcional – aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo. Com isso, as orientações metodológicas e os materiais didáticos esvaziaram-se de todo sentido crítico e problematizador proposto anteriormente por Freire (CUNHA, 1999).

Na década de 1970, ocorreu, a expansão do MOBRAL, em termos territoriais e de continuidade, iniciando-se uma proposta de educação integrada, que objetivava a conclusão do antigo curso primário. Paralelamente, porém, alguns grupos que atuavam na educação popular continuaram a alfabetização de adultos dentro da linha mais criativa. A respeito do MOBRAL, Bello (1993) cita que o projeto MOBRAL permite compreender bem esta fase ditatorial por que passou o país.

A proposta de educação era toda baseada aos interesses políticos vigentes na época. Por ter de repassar o sentimento de bom comportamento para o povo e justificar os atos da ditadura, esta instituição estendeu seus braços a uma boa parte das populações carentes, através de seus diversos Programas (BELLO, 1993).

² Apenas relacionamos as Campanhas e Movimentos, por não ser o foco de tema.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 5692/71, implantou-se o Ensino Supletivo, sendo dedicado um capítulo específico para a EJA. Esta Lei limitou o dever do Estado à faixa etária dos 7 aos 14 anos, mas reconheceu a educação de adultos como um direito de cidadania, o que pode ser considerado um avanço para a área da EJA no país.

Em 1974, o MEC propôs a implantação dos Centros de Estudos Supletivos (CES), que se organizavam com o trinômio: tempo, custo e efetividade. Devido à época vivida pelo país, de inúmeros acordos entre MEC e a United States Agency for International Development (USAID), ofertavam cursos influenciados pelo tecnicismo, adotando-se os módulos instrucionais, o atendimento individualizado, a autoinstrução e a arguição em duas etapas - modular e semestral. Como consequências, ocorreram: a evasão, o individualismo, o pragmatismo e a certificação rápida e superficial (SOARES, 1996).

Nos anos 1980, com a abertura política, as experiências paralelas de alfabetização, desenvolvidas dentro de um formato mais crítico, ganharam corpo. Surgiram os projetos de pós alfabetização, que propunham um avanço na linguagem escrita e nas operações matemáticas básicas.

Em 1985, o MOBREAL foi extinto e surgiu, em seu lugar, a Fundação Educar, que abriu mão de executar diretamente os projetos e passou a apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas existentes, desempenhando relevante papel como parceira do Ministério da Educação e Cultura, atuando junto às Prefeituras Municipais e Organizações Não-Governamentais, principalmente nos movimentos sociais. Essa mudança proporcionou uma transformação significativa na formação do educador e no processo político-pedagógico de ensino-aprendizagem.

Posteriormente, entre as décadas de 1990/2000, surgiram outros Programas e ações governamentais que deram suporte à EJA, como se segue³:

- 1990 - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania - PNAC;
- 1996 – Lei 9394/96 – considera a EJA como modalidade da Educação Básica Nacional;
- 1997 – Programa de Alfabetização Solidária – ALFASOL.
- Surgimento dos Fóruns de EJA por todo o país: a PB 4º estado a criar seu fórum e o 1º a publicar um trabalho de mestrado sobre os Fóruns de EJA;

³ Apenas relacionamos as Campanhas e Movimentos, por não ser o foco de tema

- 2003 – Programa Brasil Alfabetizado – PBA/BRALFA;
- Criação da Secadi/MEC – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade;
- Recomposição do CNAEJA
- FUNDEB/2007 – Garante recursos para a EJA

2.2 A EJA E A ORGANIZAÇÃO DOS FÓRUNS ESTADUAIS

Segundo Silva (2005, p. 55) “[...] no final da década de 1990, as experiências dos ENEJAS ajudaram a articular diversos interlocutores para discutir e propor políticas públicas para a EJA, em nível nacional [...]”, nisso as ENEJAS juntamente com os Fóruns constituíram espaços privilegiados para o debate sobre a educação de jovens e adultos.

Consideramos que os fóruns são espaços onde congrega aqueles da Educação de Jovens e Adultos, tais que atuam no campo e/ou participam do campo da EJA, sejam professores, alunos, quem faz a gestão dessa formação, gestores da educação, seja no Estado ou no Município, os que são do movimento social como todo e, que defendem e pressionam pela Educação de Jovens e Adultos, é uma junção desses que o espaço dos fóruns reúnem esses sujeitos na perspectiva de construir uma política pública, os fóruns consideramos que são também uma instancia coletiva dentro das construções do ramo da política pública.

De acordo com Soares (2004), os Fóruns são movimentos que articulam instituições, socializam iniciativas e intervêm na elaboração políticas e ações da área de EJA. Estes ocorrem num movimento nacional, com o objetivo de interlocução com organismos governamentais para intervir na elaboração de políticas públicas.

Nós nos constituímos o que somos pelo caminho que fazemos, pois se partimos do I ENEJA, entenderemos que este teve fatores fundamentais na história da educação da EJA em nosso país, como afirma Silva (2005, p. 58)

No embate com o MEC, o I ENEJA, acende, no final do século XX, a discussão em torno da Educação de Jovens e Adultos no país, bem como amplia o desejo dos delegados paraibanos de trazer para a Paraíba a experiência dos Fóruns da EJA.

Em 1998, os mineiros implantaram seu Fórum Estadual. No mesmo ano, a Paraíba e o Rio Grande do Norte fizeram o mesmo. Seguindo essa corrente de intercâmbios, Curitiba realizou um encontro, patrocinado pela UNESCO, para a socialização da V CONFINTEA. Como consequência desse encontro, veio a decisão de se iniciar uma série de encontros nacionais de EJA. Sendo assim, em 1999, ocorreu o 1º Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), no Rio de Janeiro, onde participaram os Fóruns de Minas Gerais, Espírito Santo, Rio Grande do Sul e de São Paulo.

Esse Encontro acabou sendo um estímulo para o surgimento de outros Fóruns. A partir daí, esses Encontros vêm ocorrendo anualmente, na seguinte sequência: em 2000, o II ENEJA, em Campina Grande, Paraíba, com a participação de oito Fóruns; em 2001, o III ENEJA, em São Paulo, com a participação do 10º Fórum; em 2002, o IV ENEJA, em Belo Horizonte, Minas Gerais, com a participação de 12 Fóruns; em 2003, o V ENEJA, em Cuiabá, Mato Grosso, com a participação de 17 Fóruns; em 2004, o VI ENEJA, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, com a participação de 22 Fóruns; em 2005, o VII ENEJA, em Brasília, Distrito Federal, com a participação de 24 Fóruns; em 2006, o VIII ENEJA, em Recife, Pernambuco, com a participação de 26 Fóruns e outros. (SOARES, 2004).

De acordo com Soares (2004), os Fóruns são movimentos que articulam instituições, socializam iniciativas e intervêm na elaboração políticas e ações da área de EJA. Estes ocorrem num movimento nacional, com o objetivo de interlocução com organismos governamentais para intervir na elaboração de políticas públicas.

Os Fóruns de EJA têm o objetivo de socializar informações e trocar experiências, sendo um espaço de pluralidade. A partir do momento em que o MEC se ausenta da qualidade de articulador de uma política nacional para a EJA, os Fóruns surgem como uma estratégia de mobilização das instituições do país que estão diretamente envolvidas com a EJA, ou seja, o conhecimento do que se faz, a socialização de experiências, leva à articulação e à intervenção. (SOARES, 2004).

Os Fóruns se instalam, portanto, como espaços de diálogos, onde os segmentos envolvidos com a EJA planejam, organizam e propõem encaminhamentos em comum. Nesse sentido, mantêm reuniões permanentes, onde aprendem com o diferente, exercitando a tolerância (SOARES, 2004).

De 1999 a 2000 os Fóruns passaram a marcar presença nas audiências do Conselho Nacional de Educação para discutir as diretrizes curriculares para a EJA. Em alguns Estados, ainda, passaram a participar da elaboração das diretrizes estaduais e em alguns municípios, participaram da regulamentação municipal da EJA. Além disso, a Secretaria da Erradicação do Analfabetismo instituiu uma Comissão Nacional de Alfabetização e solicitou aos Fóruns uma representação. Os Fóruns, portanto, têm sido interlocutores da EJA no cenário nacional, contribuindo para a discussão e o aprofundamento do que seja a EJA no Brasil. (SOARES, 2004).

2.3 FORMAÇÃO DOCENTE DA EJA

Nos cursos de Pedagogia, a disciplina de EJA faz parte da grade curricular por ser um campo de atuação do pedagogo. No cenário atual, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) é disposto para os docentes de pedagogia a escolha de área de aprofundamento em EJA, no tocante, com disciplinas voltadas para teorias e metodologias de ensino para este campo, já quem opina por outra área (Educação Especial) fortemente deve ficar com insatisfação em relação a essa primeira opção de aprofundamento por não ter uma carga horária suficiente para capacitar os profissionais que podem de certo modo chegar um dia a atuar na área.

A pedagogia é um curso mais voltado para o ensino da educação infantil, ou seja, enquanto cursistas dessa área percebemos que os fundamentos da educação centram mais na criança do que no jovem e no adulto, já outras licenciaturas de formação de professores raramente abordam questões sobre esta modalidade.

Como vimos na primeira parte deste capítulo, sobre a história da EJA no Brasil, percebemos um processo lento quanto a este campo e, hoje procuramos no discurso levantar as importâncias de se tratar desta modalidade, sobretudo da formação docente que atinja essa área. Do ponto de vista dos dispositivos legais, temos:

[...] Estes provêm, principalmente, da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96, ART. 62). A partir desses dois referenciais, são criados os demais encaminhamentos pertinentes à formação do professor para a modalidade em questão. A EJA, na condição de modalidade da educação básica, nos níveis do ensino fundamental e médio, é reconhecida pela LDB vigente, possui suas Diretrizes Curriculares

Nacionais, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), Parecer/CEB nº 11/2000 [...]. (SILVA, 2011, p.90)

De acordo com o documento das DCNs/EJA indica o seu reconhecimento como modalidade de Educação Básica, com suas especificidades próprias a serem observadas:

A EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente. (BRASIL, 2000, p.2)

A EJA passa a ser compreendida como modalidade da educação básica, nas etapas do ensino fundamental e médio, nisso remete a pensar essa formação docente e suas estruturas necessárias vistas por direito. A LDBEN remete à formação situando inicialmente os fundamentos e metodologias que deverão nortear essa formação em seu artigo 61:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: 1. a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; 2. aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996, Art. 61).

Percebemos, na lei que as características da formação do professor precisam de adaptações e adequações para se atender os diversos tipos de modalidade. O Parecer CNE/CEB 11/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação de Jovens e Adultos, discorre no item IV da formação da docência para a EJA. O documento das DCNs de EJA informa que:

[...] o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (BRASIL, 2000, p.56)

Nisso, vemos a necessidade para a formação de professores na EJA. Sabemos que nem todas as instituições brasileiras oferecem tal formação. O citado das diretrizes

indica ainda para a necessidade de uma ação integrada entre as universidades e o sistema do ensino (espaços próprios para profissionais da EJA). O documento aponta para que o exercício da docência o educador considere as particularidades do educando jovem ou adulto, tanto culturalmente, quando no seu mundo de trabalho e das metodologias de ensino adequado, pois esta área deve ser estudada, deve se considerar um processo constante de construção e transformação:

[...] a consideração de diferenças significativas para a constituição de saberes próprios da educação escolar voltadas para jovens e adultos. Se cada vez mais se exige da formação docente um preparo que possibilite aos profissionais do magistério uma qualificação multidisciplinar e polivalente, não se pode deixar de assinalar também as exigências específicas e legais para o exercício da docência no que corresponder, dentro da EJA, às etapas da educação básica. [...] Muitos destes jovens e adultos se encontram, por vezes, em faixas etárias próximas às dos docentes. Por isso, os docentes deverão se preparar e se qualificar para a constituição de projetos pedagógicos que considerem modelos apropriados a essas características e expectativas. (BRASIL, 2000, p.57)

O documento aborda “a preparação e a qualificação”, mas a questão que nos norteia é a formação sólida para atuar na EJA, não devemos considerar que qualquer um possa, ou qualquer profissional esteja apto a alfabetizar um jovem ou um adulto, pois a educação na EJA não é só alfabetizar, historicamente foi pensado numa população não alfabetizada, mas no entanto, deve-se pensar na formação formal para o jovem e o adulto, deve-se considerar seu desenvolvimento como pessoa e cidadão que compõe-se em um meio.

3 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ao longo dos tempos a educação vem sofrendo mudanças. É de suma importância contextualizar a educação especial desde seus primórdios até a atualidade, para assim compreendermos um pouco da realidade recente.

A história da Educação Especial no Brasil tem como marcos fundamentais a criação do “Instituto dos Meninos Cegos” (hoje “Instituto Benjamin Constant”) em 1854, e do “Instituto dos Surdos-Mudos” (hoje, “Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES”) em 1857, ambos na cidade do Rio de Janeiro, por iniciativa do governo Imperial (JANNUZZI, 1992; BUENO, 1993; MAZZOTTA, 1996).

No Brasil, até a década de 50, praticamente não se falava em Educação Especial. Foi a partir de 1970, que a educação especial passou a ser discutida, tornando-se preocupação dos governos com a criação de instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais e de classes especiais. (ROGALSKI, 2010, p. 2)

Visto que anteriormente a preocupação com essas pessoas em relação ao aprendizado pouco se tinha. A educação para deficientes seja ela intelectual, auditiva, visual, física ou múltiplas de certo que se deve ter alterações no ensino para o desenvolver de uma alfabetização para estes e, para isso é preciso de profissionais. Logo imaginamos numa sociedade limitada, imaginamos um passado discriminativo, faculdades formando profissionais sem pensar no próximo, um país que muito se pensa na maioria, enfim, um leque de desencontro ao indivíduo com deficiência.

Durante muito tempo na história o deficiente foi vítima da segregação, o palpite era o da incapacidade. Na década de 1970, onde surge o movimento de integração, com a expressão de que o deficiente merece condições dentro da sociedade em que vive. Imaginamos o quanto anteriormente esse lema de dar educação aqueles que de certo seriam uma minoria, foi alvo de críticas e opiniões contrárias e, modificar um espaço físico, ampliar recursos em uma escola, formar profissionais para atender as necessidades de acordo com a realidade dos educandos foi e está sendo difícil, pois sabemos que até hoje ainda deve ser efetuada modificações para este público alvo.

Houve uma expansão de instituições privadas de caráter filantrópico sem fins lucrativos, como em 1967, a Sociedade Pestalozzi do Brasil, criada em 1945, já contava com 16 instituições por todo o país. Criada em 1954, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais já contava também com 16 instituições em 1962. Nessa época, foi criada a

Federação Nacional das APAES (FENAPAES) que, em 1963, realizou seu primeiro congresso (MENDES, 1995). Isentando assim o governo da obrigatoriedade de oferecer atendimento aos deficientes na rede pública de ensino (MIRANDA, 2003, p. 4).

Mesmo com essas criações dessas instituições, que levavam apoio as pessoas com deficiência, muitos deles não tinham condições de acesso, e até a própria sociedade formava a ideia de que de essas eram pessoas incapazes, loucas, até acreditavam na força do mito de que se ter uma deficiência era um castigo posto para a família. No decorrer, o nosso país caminhou para a luta, foram feitas várias campanhas voltadas para um atendimento educacional especial. Mas já por volta dos anos 90 no Brasil começaram as discussões em torno do novo modelo de atendimento escolar denominado Inclusão Escolar.

Esse novo paradigma surge como uma reação contrária ao princípio de integração, e sua efetivação prática tem gerado muitas controvérsias e discussões. Tem-se a Declaração de Salamanca (1994)⁴, como marco e início da caminhada para a Educação Inclusiva.

3.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A EJA

A história da inclusão da Educação de Jovens e Adultos na escola regular foi uma luta que ganhou conquista através da Constituição Federal em 1988, onde no artigo 208 assegura que “[...] o dever do Estado com a garantia a educação será efetivado mediante a garantia de: Educação básica obrigatória e gratuita [...] para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”(BRASIL, 1988) ou seja, “[...] desta forma, ganha então, o jovem, o adulto e o idoso o direito público subjetivo face ao ensino fundamental” (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOÃO PESSOA, 2015-2025).

Considerando a importância da inclusão dos alunos da modalidade da EJA, de que seus direitos possam ser igualitários ao demais, citamos ainda a situação de

⁴ A Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, tal se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades. A experiência em muitos países demonstra que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é mais eficazmente alcançada em escolas inclusivas que servem a todas as crianças de uma comunidade (Declaração de Salamanca, 1994: 61).

educandos jovens e adultos com necessidades educacionais especiais (NEEs) na escola, visto que o ambiente escolar deve ser um espaço de acolhimento educativo e, deve estar preparada para receber seu alunado de acordo com suas necessidades e não o contrário. A educação inclusiva é hoje, um conceito que engloba diversas propostas educativas, entre as quais, a educação especial para alunos jovens e adultos. Antes de tudo é importante destacar que pode ocorrer de os alunos da EJA “ditos normais”, terem negados seus direitos de uma educação digna e de qualidade e, quando falamos de um aluno adulto com uma certa deficiência, é entendido um problema para ser visto no intuito de encontrar as garantias de seus direitos dentro do processo de inclusão:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 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. (BRASIL, 1996)

Sendo a inclusão uma luta contra a exclusão, evidente que uma não existe sem a outra, neste caso da inclusão, consideramos um processo, em relação à educação. Na maioria dos casos, a aula do ensino fundamental I destinadas à modalidade EJA ocorre no turno da noite, muitos dedicam o tempo diurno com afazeres pessoais ou até mesmo profissões e, aqueles que ainda não trabalham, a escola tem o objetivo de preparar para este fim, estabelecendo uma relação mais direta com o ensino, seus objetivos e as dificuldades de cada um.

A inclusão de alunos adultos e maiores de idade no ensino fundamental é uma quebra de paradigma, que leva a crer que a educação deve ser destinada a todos independente de suas diferenças, necessidades ou idade. Contamos que hoje as crianças desde já estejam inseridas na escola, garantindo um bem a si próprio e a toda sua comunidade que a espera, e ao todo, temos direito a receber educação.

É possível destacar dentro da educação inclusiva da EJA algumas considerações que, devem ser vistas principalmente dentro do processo de alfabetização com alunos desta modalidade, assim como um planejamento voltado a sua realidade, se este for adulto, trazer algo que os motive, não tratar esses alunos como crianças, ainda mais se o mesmo for um aluno com algum tipo de deficiência, mas, conhecer suas expectativas, seu meio em que vive, sem deixar se perder suas necessidades de aprendizagem,

respeitando a singularidade e bagagem que cada um tem, ajudando a este adulto perceber a diversidade que o cerca, ampliando o repertório do aprender a ler e escrever, o educador estará facilitando para que seus participantes não tomem o caminho da evasão, eis também o papel primordial de um bom profissional da educação, fazendo do seu trabalho um ponto de gratificação, que deve estar preparado, ainda mais se este tiver necessidades educacionais especiais, entra a significação ainda maior do papel da comunidade escolar (gestor, professor da sala comum, professor do AEE, intérprete, pais ou responsáveis etc.).

Um dos fundamentos da educação inclusiva é a igualdade:

[...] Não é, de forma alguma, *tornar igual*. Incluir não é *nivelar* nem uniformizar, o discurso e a prática, mais exatamente o contrário: as diferenças, em vez de inibidas, são valorizadas. Portanto o “aluno-padrão” não existe: cada integrante deste cenário deve ser valorizado como é, e todo o processo de ensino-aprendizagem deve levar em conta estas diferenças [...]. (PAULINO; SANTOS, 2006, p. 12-13)

Desta forma, as práticas pedagógicas do educador e da escola devem acontecer de forma a atender o aluno respeitando suas particularidades, sem criar situações que faça esse aluno se sentir excluído, impondo valores, nessa construção de identidades dentro dos saberes exigidos dos alunos, deixando haver a participação em conjunto no processo de ensino-aprendizagem e nas tomadas de decisões, pois todo aquele que faz parte da escola e depende dela.

O professor se vê diante do desafio de incluir seus alunos no processo de ensino-aprendizagem, e, visto que há a questão do respeito para isso, dizemos que sempre em salas da EJA há uma variedade de idades entre educandos, nas salas de aulas comuns, isso deve ser levado em conta, ainda as diferenças de cada um e seu modo particular de aprender, visto que já é um desafio, como afirma Mello (2013, p.122) “[...] tendo ele mesmo de construir, a partir de sua prática diária como docente, os meios pra alcançar este objetivo”, sendo as experiências um meio forte para aprender a ir lidando com os desafios que o esperam a cada ano.

A educação inclusiva remete a educar todos os alunos juntos, eis um ponto positivo, pois cada um deve ter a oportunidade de preparar-se para a vida em comunidade. Para que o ensino dos alunos da EJA e com necessidades especiais, tanto os professores regulares quanto de salas do AEE (Atendimento Educacional Especializado), bem como, os recursos devem estar alinhados, unidos e conscientes. O

papel do educador na promoção da inclusão de seus alunos é fundamental, cabe ao mesmo está preparado ou em preparo para a tal realidade:

[...] Até recentemente, apenas os professores que possuíam um interesse pela Educação Especial é que se dirigiam para a formação específica e depois, obviamente, faziam escolhas profissionais ou não que envolviam a educação Especial. Infelizmente, a demanda da inclusão chega às escolas antes da preparação do professor e a solução tem sido a capacitação do profissional em serviço, através dos programas de formação continuada [...]. (PAULINO; SANTOS, 2006, p. 34)

A importância de o educador está sempre buscando novos conhecimentos, pode ser um desafio permanente em sua vida, mais nunca deixará de ser um acréscimo positivo em sua carreira. Remete ao professor à reflexão sobre a falta de oportunidades do aluno da EJA com deficiência em exercer a sua cidadania, cabe ao mesmo, junto com a comunidade escolar e a família promover o estímulo para que este seja ciente de seus direitos e valores de que de fato têm, e não deixar perder.

A inclusão do aluno na escola não começa apenas no ingresso deste no campo escolar, mas sim, desde suas oportunidades, recursos, atendimentos, serviços e estratégias que ali devem ser postos como: salas de recursos multifuncionais ou de apoio pedagógico, atendimento educacional especializado, acesso ao currículo etc. A parceria que a escola deve ter com seus integrantes para a promoção da inclusão é um ponto importante, pois envolve pessoas, e que essas devem dedicar também seu trabalho para garantir a permanência de tal aluno.

A proposta da inclusão escolar enfatiza, dentre outros aspectos, que a instituição deve primeiramente respeitar e atender às necessidades educacionais dos alunos com deficiência na classe regular. E o Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos VI CONFINTEA, diz que:

A educação inclusiva, como paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, confronta práticas discriminatórias e pressupõe a transformação dos sistemas de ensino, a fim de assegurar o exercício do direito à educação, à eliminação de barreiras atitudinais, físicas, pedagógicas e nas comunicações — em particular, a Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS) na identidade da pessoa surda-, de forma a garantir a escolarização, a formação para o mundo do trabalho e a efetiva participação social de todos os educandos[...]

Se o aluno deficiente na EJA, seja a deficiência que for, mostra um simples interesse pela escolarização, o professor deve considerar que este tem pontos a serem explorados, pois atualmente é comum vermos as mais variadas oportunidades no mercado de trabalho para estes. Numa sociedade onde o preconceito aflora sobre uns, a valorização e respeito podem partir por outros, assim entendemos que cada um pode ser capaz, mas com o incentivo, com o interesse podemos ser melhores ainda. Tão somente o professor deve saber o que buscar para seu aluno, como também deve saber o que buscar primeiro para si, visando a sua qualificação adequada, seus conhecimentos sobre os direitos de seu aluno, na garantia da qualidade de seu trabalho, pois, se contrário, tão pouco vai adiantar seu profissionalismo e tão pouco seu aluno estará fazendo um bom proveito de seu ensino, ou evidente que suas idas a escola será apenas um trajeto a percorrer todos os dias, na vergonha de que a escola perde o verdadeiro sentido para o mesmo.

No ano de 2016 entrou em vigor no mês de janeiro a Lei 13.146, de 2015, Lei brasileira de inclusão (LBI) – Estatuto da Pessoa com Deficiência. A importância é conhecer e batalhar para tornar realidade o rol de direitos garantidos pela nova lei e alcançar a autonomia da pessoa com deficiência para exercerem os atos da vida civil em condições de igualdade com os demais.

3.3 LIBRAS E SEUS AVANÇOS

Em décadas passadas, a pessoa com surdez era considerada como um sujeito anormal, até mesmo para a própria família que privavam deste saírem de casa sozinhos. A surdez ou deficiência auditiva é a perda total ou parcial da audição, variando de acordo com o nível de acuidade auditiva e com as necessidades de formas de comunicação diferenciadas, já os níveis da perda auditiva se dividem em: leve, moderado, severo e profundo, consideramos que o surdo é um indivíduo que, geralmente, precisa de um olhar específico no que o leva ao processo educativo (SANTIAGO, sd).

Alguns pais não tinham uma comunicação complexa com os filhos surdos, muitos por não saberem a língua de sinais, ao mesmo tempo não aceitavam a Libras (Língua Brasileira de Sinais) como a primeira língua de seus filhos. Os filhos surdos sentiam-se sozinhos e isolados diante de várias situações que eram sujeitos, nisso

tornando-se “*nervosos*”. Devido ao preconceito social, esses indivíduos não conseguiam alcançar todos seus objetivos em relação à Língua de Sinais e a construção da sua Identidade e cultura surda brasileira.

Hoje, observamos o quanto aconteceu o processo de mudança significativa do olhar da sociedade, mas sendo ainda um processo lento dentro das políticas educacionais no Brasil. Entre os avanços trazidos pelas leis de Libras para o movimento de surdo no Brasil, destacamos três principais, como forma de conquista: O reconhecimento das Libras como primeira língua da comunidade de surdos. No Brasil, foi legalizada em 24 de abril de 2002 através da Lei nº 10.436 e do decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que a regulamenta. Como entendemos,

[...] Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Sendo a Libras considerada, de fato, a língua materna dos surdos (primeira língua dos surdos), tornou-se um meio legal de comunicação e expressão e, assim como a língua portuguesa, pode existir variações linguísticas dependendo de cada região. Assim sendo, a Libras é um mecanismo de suma importância para a inclusão social, pois possibilita além da comunicação entres os surdos uma interação desses com a comunidade ouvinte. Desta forma, no artigo 3º do decreto, está estabelecida para o ensino superior, a inserção da disciplina, obrigatoriamente, nos cursos de Pedagogia, Educação Especial, nas diversas licenciaturas e no curso de Fonoaudiologia que destacamos como um outro segundo avanço:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. § 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério. § 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste decreto (BRASIL, 2005).

Entendemos que, o objetivo é preparar professores para receber alunos surdos em classes comuns. Quanto maior for o preparo e entendimento docente sobre Libras, melhor será a administração das aulas para com alunos com a surdez, maior será a satisfação do aluno ao saber que seu professor tem certo entendimento sobre este e, que entende de seus direitos e necessidades.

O Decreto de Lei 5.626 sancionado em 22 de dezembro de 2005 ainda exige que todas as instituições de educação no Brasil (básica e superior) devem ter instrutores e profissionais de Libras (Língua Brasileira de Sinais) em seu quadro de magistério. Essa medida impulsionou e exigiu a criação do curso de Letras – Libras em várias instituições de ensino superior brasileiras

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput (BRASIL, 2005).

Da formação do instrutor de libras:

Art. 6º A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de: I – cursos de educação profissional; II – cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e

III – cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação.

§ 1º A formação do instrutor de Libras pode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput (BRASIL, 2005)

Tanto o decreto quanto os cursos que surgiram, estão na mesma perspectiva de atender as demandas de inclusão de surdos tanto no meio escolar quanto social, e para que estes alunos surdos também possam ingressar em outros cursos. A graduação visa formar profissionais que estejam aptos para usar e ensinar as várias manifestações da linguagem, e que para estes possam atuar nos diversos segmentos da sociedade. Os acadêmicos do curso desenvolvem conhecimento teórico e descritivo básicos dos componentes da Língua Portuguesa e da Libras.

O tradutor de Libras possui um amplo universo de atuação. Além da possibilidade de atuar com docente em classes dos ensinos fundamental, médio e superior, também é possível trabalhar com intérprete vertendo discursos em congressos. Outra viabilidade de atuação é como facilitador do diálogo com pessoas com deficiência auditivas em diversos tipos de estabelecimentos.

A Libras é determinada como uma língua gestual, por estar associada aos sinais que representa. A língua gestual é universal, porém, os significados não são os mesmos em todos os países. Os gestos têm mesma representação, porém, diferentes significados. Seu aprendizado requer a utilização das mãos para trabalhar os sinais e a partir desses movimentos, a combinação deles, acontece naturalmente à comunicação com os surdos. (LEI DE LIBRAS, 2012)

É de suma importância que os avanços continuem a favor da pessoa surda, que o acesso à Língua de Sinais seja cada vez mais comum, para uma efetiva inclusão da pessoa surda, tanto em suas comunidades como entre os ouvintes.

4 ANÁLISE DE DADOS

Através da pesquisa de informações e da observação em sala de aula podemos compreender como está sendo a realidade atualmente de professores da EJA em sala de aula regular, para o ensino de aluno com surdez em escolas municipais de João Pessoa, é de suma importância o conhecimento em campo para se saber de perto como está sendo realizado. Na perspectiva de alcançar os objetivos da pesquisa enunciadas no primeiro capítulo desde texto de conclusão de curso, este capítulo analisa com brevidade a realidade do campo da Educação Especial na EJA, a partir dos dados coletados nas escolas pesquisadas, na Coordenação de Educação Especial da PMJP e da observação das vivências na sala de aula.

Em seguida, apresentamos uma breve realidade da educação de surdos na EJA no município de João Pessoa-PB e a realidade das práticas pedagógicas em duas escolas municipais de João Pessoa-PB que têm alunos surdos na EJA.

4.1 BREVE REALIDADE DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NA EJA NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA-PB

De acordo com as informações cedidas pela Coordenação de Educação Especial no Município de João Pessoa – PB, este Município, em parceria com o Ministério da Educação SEESP/MEC, desde 2004, pautado na Política de Educação Inclusiva, vem procurando adequar o sistema de ensino às necessidades educacionais dos alunos da rede municipal.

Segundo esta Coordenação, os mesmos vêm trabalhando dentro de diversas ações, tais como: o censo escolar, na perspectiva de saber a quantidade de alunos com deficiência matriculados nas escolas municipais, a acessibilidade arquitetônica escolar para se atender as necessidades de cada aluno, encaminhamento dos alunos com necessidades especiais para as instituições especializadas, monitoramento das salas de recursos multifuncionais, formação continuada para intérprete de Libras e/ou professor de Libras, formação continuada para docentes que recebem alunos com deficiência e para profissionais que atendem no AEE, passe legal para alunos e responsáveis se deslocarem até as Instituições Especializadas, Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (POLO) desde 2004, visitas às escolas com o objetivo de orientar e

potencializar o trabalho pedagógico, mediante a indicação de referência bibliográfica, estratégias de intervenção e de atividades específicas, dentre várias outras ações.

A Coordenação de Educação Especial, como fora entendido, mantém uma parceria com instituições especializadas para atendimento clínico e psicopedagógico. A Prefeitura Municipal de João Pessoa, por meio da sua Divisão de Educação Especial, faz parceria com os seguintes estabelecimentos: Centros de Referência Municipal de Inclusão da Pessoa com Deficiência; Clínica de Psicologia e Clínica de Fonoaudiologia da UNIPÊ; Clínica de Psicologia da UFPB; Clínica do Hospital Arlinda Marques; Hospital Universitário/UFPB; Associação Pestalozzi da Paraíba; CAPSi Cirandar/JP, Instituto dos Cegos, APAE/JP, Escola Municipal de Artes/PMJP, Associação de Equoterapia da Paraíba e Natação/PMJP.

Segundo os dados obtidos na Coordenação Municipal de Educação Especial, o quadro de escolas que atendem alunos com surdez nos diversos turnos do Fundamental I e II neste município é de 25 escolas, nestas, estão distribuídas 175 alunos com surdez regularmente matriculados. A rede de ensino deste município também conta com a inclusão de 13 professores surdos e, também com 15 professores ouvintes que tem um bom domínio com a Libras e estão distribuídos em salas de aulas regulares, em salas de AEE, ministrando cursos de Libras, estes estão distribuídos em sua maioria apenas nas escolas onde se concentra maior número de alunos com surdez.

Por outro lado, quanto ao número de alunos matriculados com surdez na EJA, foram encontrados apenas 10, na rede municipal de ensino de João Pessoa, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 1 - Escolas que atendem alunos surdos na EJA no Município de João Pessoa/Pb

ESCOLAS	LOCALIDADES	QUANT. DE ALUNOS
Bartolomeu de Gusmão	Cristo Redentor	1
Chico Xavier	Jardim Oceania	1
Cícero Leite	Valentina	1
Duarte da Silveira	Costa e Silva	3
General Rodrigo Otávio	Estados	1
Índio Piragibe	Mangabeira	1
João Santa Cruz	Bairro dos Novais	1
Violeta Formiga	Mandacaru	1
TOTAL	08	10

Segundo as informações da Coordenação de Educação Especial, apenas a escola Cícero Leite não tem intérprete de Libras e a justificativa é que existe apenas um aluno surdo matriculado e o mesmo não se comunica exclusivamente através da Língua de Sinais e por não ter o domínio da mesma, conhecendo apenas as letras e algumas palavras. A coordenadora também mostrou preocupação por este aluno está inserido em uma escola que não tenha outros alunos surdos, o que proporcionaria uma melhor socialização e aprendizagem com a interação entre eles que normalmente acontece na chegada à escola, durante o intervalo, na saída das aulas, nos momentos de dinâmica e eventos da escola, pois assim evita que o aluno tenha uma inclusão excludente.

Segundo Alves, Damásio e Ferreira (2010, p.7) “[...] a abordagem educacional por meio do bilinguismo visa capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social, quais sejam: a língua de sinais e a língua da comunidade ouvinte”, uma vez que, muitas escolas deste município ainda não dão suporte em termos de ensino da Libras como primeira língua dos surdos como entendemos de acordo com a Lei nº 10.436 e do decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que a regulamenta.

Dentre as escolas do Quadro1, das escolas que têm alunos surdos na EJA, apenas a Escola Índio Piragibe e a Escola João de Santa Cruz fazem parte deste projeto como escolas Pólos, ficando de fora as demais, ou seja, as que não estão inseridas no projeto não têm a obrigatoriedade de um intérprete, como é o caso da Escola Cícero Leite que será apresentado logo mais.

Atualmente, as escolas que fazem parte do Projeto Bilíngue: *Fazendo a diferença pelo diferente*, são: Escola Municipal Dr. João Santa Cruz de Oliveira, Escola Municipal Professor Durmeval Trigueiro Mendes, Escola Municipal de Ensino Fundamental Zulmira de Novais, Escola Municipal de Ensino Fundamental Índio Piragibe, Escola Municipal Governador Leonel Brizola, Escolar Municipal Fenelon Câmara, Escola Padre Leonel da Franca, Escola Municipal Anayde Beiriz, essas escolas têm por obrigatoriedade manter os objetivos mencionados anteriormente e também a obrigatoriedade de uma sala de AEE.

Sobre os jovens surdos que estudam na EJA a maioria são pessoas independente, desenvolvem algum trabalho e veem na EJA um meio de inclusão no mercado de trabalho formal, ao contrário da maioria dos surdos que não estão da EJA, e do ponto de vista da Coordenação Municipal de Educação Especial, esses alunos surdos da

atualidade do município de João Pessoa estão cada vez mais ganhando autonomia e percebendo que tanto o mercado de trabalho quanto a própria sociedade exigem a presença deles em todo meio.

Uma boa condição ao aluno surdo da EJA que foi frisada na entrevista com a coordenadora de Educação Especial é que tais alunos não estão apenas inseridos nesta modalidade para alcançar um nível de escolaridade, mas, garantindo seu direito de ser cidadão, de conhecer também seus direitos e deveres sendo capaz de inferir criticamente. Além disso, a EJA propicia aos educandos oportunidades para seu efetivo desempenho em relação ao mercado de trabalho. Como explicado, cada integrante desta coordenação conhece, além dos dados, as necessidades e a realidade dessas escolas que foram acima apresentadas.

4.2 A REALIDADE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM DUAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE JOÃO PESSOA-PB QUE TÊM EDUCANDO SURDO NA EJA

Considerando a realidade teórica que nos cerca, devemos entender, assim como Silva (2014, p.9)

Os alunos da EJA não podem ser vistos apenas como sujeitos “não-crianças”, os excluídos da escola, incapazes de aprender tudo o que um aluno poderia desenvolver no ensino regular em faixa etária adequada ao ano escolar. É preciso saber ouvi-los, aproveitar a bagagem cultural que trazem consigo. Os alunos surdos incluídos na EJA precisam ser considerados e as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula precisam ser problematizadas e analisadas. O fato de estarem inseridos no mesmo ambiente não significa que o pleno desenvolvimento dos alunos surdos enquanto cidadão está sendo promovido. É fundamental a resignificação de práticas que respeitem e considerem suas subjetividades e propiciem uma efetiva aprendizagem.

E, esta perspectiva de conhecer como estão sendo as práticas pedagógicas dos professores e seus desafios, considerando que através do bom planejar é possível se fazer uma excelente aula, através deste, também é possível conhecer como está acontecendo a relação de comunicação entre professor e aluno.

A partir dos dados coletados por meio da aplicação de questionários com professores nos dias 03, 04 e 05 de outubro na Escola 1, e, nos dias 10, 11 e 12 de outubro na Escola 2, no turno da noite, obtivemos os seguintes dados, referentes ao perfil dos professores da EJA que possuem educandos jovens e adultos com surdez.

Os professores apresentam entre 41 e 60 anos de idade. Fazendo relação com o ciclo de vida docente de Huberman (2000), eles estão na *Fase 5, que é a Preparação para a aposentadoria*, comumente, ao final de carreira a postura do professor recua à interiorização e libertação progressiva consagrando mais tempo a si próprio. Tal descomprometimento seria uma forma de manifestação de libertação de final de carreira, onde as pessoas refletem as pressões sociais e profissionais que sofreram durante sua vida. Foi exatamente o que constatamos diante à realidade dos professores tanto da Escola 1 como da Escola 2.

Quadro 2 – Perfil dos Professores A, B e C da Escola 1 e D, E, F e G da Escola 2

PERGUNTA	ESCOLA 1			ESCOLA 2			
	Professor A	Professor B	Professor C	Professor D	Professor E	Professor F	Professor G
Idade	51 anos	53 anos	60 anos	41 anos	54 anos	50 anos	45 anos
Sexo	Feminino	Masculino	Masculino	Masculino	Masculino	Feminino	Feminino
Formação	Letras e pós em Linguagem e ensino	Licenciatura em Geografia	Licenciatura em Matemática	Ensino Religioso	Educação Física	Licenciatura e Especialização em Artes	Licenciatura em Pedagogia e Especialização
Leciona atualmente	Língua portuguesa	Ensino de Geografia	Matemática	Ensino Religioso	Educação Física	Artes	Pedagoga

Fonte: Questionário individual aplicado ao professor sobre autorização.

Dos 07 professores entrevistados nas 02 escolas, apenas 03 tem licenciatura e especialização, e 04 estão no momento fazendo algum curso de capacitação, dentre eles apenas um não informou qual curso está fazendo e, os outros três estão cursando áreas distintas da EJA e da Educação Especial.

Quadro 3 – Perfil profissional dos Professores A, B e C da Escola 1

PERGUNTA	Escola 1		
	Professor A	Professor B	Professor C
Anos que trabalha em sala de aula	30 anos	24 anos	40 anos
Tempo de experiência em sala da EJA	14 anos	6 anos	40 anos
Curso de capacitação no momento	Não	Ensino Religioso na UFPB	Não
Experiência de trabalho em AEE	Não	Não	Não
Como é a experiência atual com aluno(a) surdo(a) na EJA	“Temos intérprete na sala e a interação é o suficiente para que possamos desenvolver um bom trabalho” [...]	“Sem materiais adequados para ajudar na realidade do aluno com deficiência.”	“Sempre conto com a ajuda da intérprete”
Sabe se comunicar pela Língua Brasileira de Sinais	“A intérprete sim, já eu só um pouquinho”	“Pouca coisa”	“Não”

Principais dificuldades para se trabalhar com aluno surdo na EJA na escola	“As dificuldades se encontram nos alunos, pois alegam não conhecer a Língua de Sinais”	“Não há dificuldade, pois sempre tem intérprete para os alunos”	“Comunicação com alunos surdos”
Um tipo de deficiência considerada dificultosa de se trabalhar e, por quê?	“Todo tipo de deficiência é difícil, principalmente para o professor que não tem prática para lidar com qualquer tipo”	“Visual, seria maior a dificuldade”	“Não vejo dificuldades com algum tipo de deficiência já que o colégio dispõe de cuidadores e intérpretes”
Sugestões que contribuem para se trabalhar com aluno que tem surdez na EJA	“Formação, para que o professor possa conhecer tais práticas e desenvolver com esses alunos com necessidades especiais”	“A presença da intérprete é indispensável, continuar com a presença de intérprete em sala é muito importante”	“Elaborar planos de cursos de aula e etc, visando sempre os alunos com deficiência”

Fonte: Questionário individual aplicado ao professor sobre autorização.

De acordo com os dados sistematizados no Quadro 03, o tempo de experiência profissional na docência é entre 24 a 40 anos, desses, entre 06 a 40 anos com experiência em EJA, e apenas 01 está fazendo curso de formação continuada, que não contempla a EJA nem Educação Especial.

Nenhum dos 03 professores da Escola 1, possui experiência com sala de AEE. Ressaltamos que o professor da sala de AEE se utiliza de diversos aspectos para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno surdo, tais como: “[...] referências visuais, anotações em língua portuguesa, dactilologia (alfabeto manual), parâmetros primários e secundários, classificadores e sinais” (ALVES; DAMÁSIO; e FERREIRA, 2010, p. 17), neste caso é de suma importância a sala de AEE para o aluno com surdez.

Como se vê na tabela expostas, dos 03 professores que responderam as indagações sobre suas experiências em trabalhar com alunos surdos, 02 deles afirmam que contam com a colaboração do intérprete de Libras, e, 01 professor, falou que “sente falta de materiais adequados para ajudar na realidade do aluno com deficiência”.

Com relação à Língua de Sinais, 02 professores falaram que sabem um pouco e 01 falou não saber nada. Um tipo de deficiência considerada dificultosa de se trabalhar e, por quê? Para o professor A é todo tipo de deficiência, para o professor B é a visual e para o professor C, ele não vê dificuldades.

As sugestões para trabalhar com alunos com surdez, as opiniões foram distintas, o professor A falou da necessidade de capacitação, o professor B da importância da presença da intérprete de Libras e o professor C fala de adequar às práticas pedagógicas.

Percebemos que os professores não são preparados para trabalhar com a pessoa com deficiência, a presença de um intérprete de Libras dá segurança aos professores, mas ao mesmo tempo eles praticamente repassam para o intérprete a responsabilidade de ensinar, desta forma, não sentem dificuldades com esses alunos ao tempo em que reconhecem a necessidade de capacitação por meio de formação continuada e adequação das práticas pedagógicas.

O período de experiência na profissão docente dos professores da Escola 2 está entre o tempo mínimo de 15 e máximo de 30 anos, entre esses, a experiência na EJA é entre 02 a 07 anos. Sobre algum curso de capacitação, apenas 01 informou não ter e, em relação a experiência em sala de AEE nenhum entre eles possuem. Vejamos os dados sistematizados no quadro abaixo.

Quadro 4 – Perfil profissional dos Professores D, E, F e G da Escola 2

PERGUNTA	Escola 1			
	Professor D	Professor E	Professor F	Professor G
Anos que trabalha em sala de aula	16 anos	30 anos	18 anos	15 anos
Tempo de experiência em sala da EJA	7 anos	02 anos	5 anos	3 anos
Curso de capacitação no momento	Não	Não	Sim (não informado qual)	“Curso on line”
Experiência de trabalho em AEE	Não	Não	Não	Não
Como é a experiência atual com aluno(a) surdo(a) na EJA	“É complicado, por você não ter uma pessoa auxiliando, que tenha conhecimento em Libras ”	“Infelizmente sem acompanhamento de intérprete, o que dificulta muito nosso trabalho”	“Avalio que o trabalho de inclusão fica muito a desejar”	“É difícil me comunicar com ele porque não sei Libras, uso gestos e leitura labial”
Sabe se comunicar pela Língua Brasileira de Sinais	“Não”	“Não”	“Não”	“Não”
Principais dificuldades para se trabalhar com aluno surdo na EJA na escola	“A falta de um professor de Libras”	“A falta de intérprete que dificulta nosso trabalho”	“Falta de intérprete e falta de uma política de inclusão mais consistente”	“Falta de intérprete e sala de AEE”
Um tipo de deficiência considerada dificultosa de se trabalhar e, por quê?	“O surdo, é muito difícil a compreensão dos conteúdos e a relação professor aluno”	“Visual, na escola não possui nenhum suporte que viesse viabilizar a inclusão desse aluno”	“Percebo que no modo geral o trabalho com alunos deficientes na escola pública apresenta-se com enorme agilidade quanto a uma	“Bem, como só tive que trabalhar com surdo, pra mim é esse a deficiência, por não saber Libras e o aluno também não sabe muito”

			política de inclusão de fato	
Sugestões que contribuem para se trabalhar com aluno que tem surdez na EJA	“Professor de Libras que possam nos auxiliar durante as aulas”	“Cuidador e/ou intérprete de Libras”	“Intérprete; formação continuada e sistemática”	“Que tenha intérprete e que haja formação continuada e professor no AEE”

Fonte: Questionário individual aplicado ao professor sobre autorização.

De acordo com a experiência de professor com aluno surdo em sala de aula, dois dos professores apresentam a dificuldade de não ter um intérprete para o auxílio e mediação de suas práticas e, já o professor F afirma não trabalhar com a inclusão, e, a professora G, apresenta a dificuldade da comunicação por não saber a Língua Brasileira de Sinais, assim como segue a próxima questão, todos os professores desse quadro não dominam a Língua Brasileira de Sinais.

De acordo com as dificuldades para trabalhar com aluno surdo na EJA, todos os professores relatam a falta de intérprete, e ainda dentre eles a professora G acrescenta a falta de sala de AEE. De acordo com esses professores, entre a questão de dificuldade de se trabalhar com algum tipo de deficiência, 02 afirmam a surdez, 01, a deficiência visual e 01, considera qualquer tipo de deficiência dificultoso.

Dentre as sugestões para se trabalhar com aluno surdo na EJA, 03 os professores almejam a presença de uma intérprete, sendo que a professora G ainda acrescenta a questão da formação continuada e uma sala de AEE, 01 supõe a presença de um professor de Libras.

De acordo com as informações citadas acima, os desafios dos professores da Escola 2, é a ausência de um intérprete para auxiliar suas práticas. Supomos também que, considerando a fala da professora G, a falta de um atendimento educacional especializado para este perfil de educando também é um fator que compromete a prática pedagógica, uma vez que este aluno não faz tal atendimento devido ao não funcionamento. Uma questão que engloba nessa discussão é a falta de formação continuada nas áreas da EJA e da Educação Especial, já que estes, nessa modalidade vivem uma realidade em suas práticas atuais com aluno deficiente.

Geralmente as atividades realizadas para os alunos surdos nas duas salas da EJA das Escola 1 e Escola 2, são as mesmas atividades oferecidas para os demais alunos que já se encontram alfabetizados, sem lhes fornecer alternativas de adaptações para sua deficiência.

5 CONCLUSÃO

Na busca para compreender como acontecem os desafios da prática pedagógica do professor da EJA, para atuar com o educando surdo, percebemos que os professores das escolas pesquisadas desconhecem a importância da sala de atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência e restringe a presença de um intérprete de Libras na sala como solução para a mediação da aprendizagem desse aluno.

Sendo que, na realidade, o que foi constatado é que na escola que tem o intérprete de Libras, os professores repassam suas responsabilidades com o aluno surdo para o intérprete. Por outro lado, a escola que não conta com a colaboração do intérprete, o aluno surdo é assistido pela própria professora, que apesar de não saber utilizar a língua de sinais, se desdobra de forma gestual e fazendo leitura labial para que haja a comunicação.

Ainda que a legislação seja uma realidade, a equivalência entre as línguas, no que diz respeito da comum existência e valor dentro de um currículo escolar, está distante. Realmente essa realidade é um grande desafio que se apresenta ao professor. Ensinar duas línguas (Libras e Português), especialmente quando o educando se encontra sem língua alguma. Apesar de haver políticas públicas que garantam sua formação continuada, os professores não possuem uma assistência de fato que os auxiliem a lidar com a realidade por eles enfrentada no seu dia a dia dentro de sala de aula.

A educação se apresenta ao surdo como possibilidade de superação à exclusão social, pois é por meio dela que seu desenvolvimento linguístico, aquisição de sua língua natural e o letramento na língua padrão da comunidade de seu convívio acontece.

O surdo adulto, quando procura a escola e começa a aprender uma língua, começa a desenvolver um interessante processo de ampliação das possibilidades de comunicação e da autonomia da vida social. A questão que se evidencia é como fazer com que o aluno surdo, matriculado na modalidade EJA, perceba a escola como parceira, que lhe oferece meios para que a sua socialização com o mundo se estabeleça de forma positiva.

Não adianta apenas ter políticas públicas que garantam sua educação, há que se promover a qualidade desta educação. E, através da ação pedagógica, transformar a condição de exclusão social e isolamento dos surdos, criando novas possibilidades de

descobrimentos e realizações que os insiram na sociedade, dando não só valor a eles, mas, especialmente, criando uma atmosfera de respeito e aceitação.

Pelos relatos dos professores entrevistados e pelo que foi possível observar nas aulas, podemos dizer que:

- em nenhuma das escolas pesquisadas existem recursos para dar suporte ao professor da sala regular no auxílio com o aluno surdo;
- e, os professores necessitam de formação continuada, e, apesar da Escola 1 contar com o intérprete de Libras, a aluna surda não está efetivamente em situação de inclusão, assim como o aluno surdo da Escola 2, que não conta com o auxílio de intérprete de Libras porque as práticas pedagógicas não se adequam as necessidades do aluno.

As duas constatações acima evidenciam a necessidade de mais suporte para que o educador da EJA possa desenvolver uma prática pedagógica de qualidade com os educandos surdos na perspectiva da inclusão.

REFERÊNCIAS

_____. **Lei n. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm> Acesso em: 23 out. 2016.

_____. **Lei n. 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em: 05 de Nov. 2016

_____. **O capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

ALVES, C. B.; DAMÁSIO, M. M.; FERREIRA, J. de P. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Abordagem Bilingue na Escolarização de Pessoas com Surdez**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. V.4.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber livro, 2005.

BASSEY, M. **Case study research in educational settings**. Londres: Open University Press, 2003.

BELLO, J. L. D. P. Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL): História da Educação no Brasil. Período do Regime militar. **Pedagogia em foco**, Vitória, 1993. Disponível em < <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb10a.html>>. Acesso em: 03 mai. 2012.

BRASIL. **LEI Nº 9.394**, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: Acesso em 15 de junho de 2016.

BRASIL. **LEI Nº 9.394**, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: Acesso em 15 de junho de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em 15 de junho de 2016.

BRASIL. **Decreto Federal nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de**

Educação de Adultos (VI CONFINTEA) / Ministério da Educação (MEC). – Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009. Disponível em: <<http://www.ceeja.ufscar.br/documento-preparatorio-final-da-vi-confitea>>.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 35ª ed. Brasília, Câmara dos deputados, edições câmara, 2012.

BRASIL. Ministério Da Educação. Conselho Nacional De Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf> acessado em 15/10/2006.

CUNHA, M. da C. **Introdução** – discutindo conceitos básicos. In: SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 23 out. 2016.

DREIBE, S. As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino americanas. **Revista da USP**, São Paulo, n. 17, 1993.

EJA BRASIL. **Institucional**. Disponível em <http://ejabrasil.com.br/?page_id=98> Acesso em: 15 de junho de 2016.

FARIA, W. F. D. **Educação de jovens e adultos**: Pedagogia. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

FARIAS, A. M. Alfabetização e educação popular no contexto das políticas públicas. In: **Simpósio Estadual de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos**, 1., 2006, Pinhão. **Anais...** Curitiba: SEED/PR, 2006. p. 14-21.

FRIGOTTO, G. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. **Fundamentos científicos e técnicos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), 2006.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Estado da arte das políticas docentes no Brasil**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

HAMEL, J. **Case study methods**. London: SAGE Publications, 1993.

HARVEY, D. **O novo imperialismo**. São Paulo: Loyola, 2005.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1992.

KRAMER, S.; ANDRÉ, M. E. D. A. Alfabetização: um estudo de professores das camadas populares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 65, n. 151, p. 523-537, set./dez. 1984.

LEI DE LIBRAS: Educação e Pedagogia. **Portal Educação**. 19/06/2012. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/13574/lei-de-%20libras>> Acesso em: 23 out. 2016.

MARX, K. **Manuscritos de Economia y Filosofia**. Madri: Alianza, 1972.

MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.

MELLO, R. F. de. **A experiência como fonte de normas**: o trabalho de professores da EJA com alunos surdos. Rio de Janeiro. 2013. 148f. Dissertação (Mestrado em lingüística) - Instituto de Letras, Universidade do Rio de Janeiro.

MIRANDA, A. B. **História, deficiência e educação especial**. Tese(Doutorado). Universidade Federal de Uberlândia: Uberlândia, 2003.

NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova Pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

PARIS, C. **O animal cultural**. São Paulo: Editora da UFSCAR, 2002. SOARES, L. J. G. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. *Revista Presença Pedagógica*, v. 2, n. 11, Dimensão, set/out, 1996.

PAULINO, Marcos M. & SANTOS, P. dos S. (Orgs.). **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. São Paulo: ed. Cortez, 2006.

PERES, R. S.; SANTOS, M. A. Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em Psicologia. *Interações*, v. X, n. 20, p. 109-126, jul./dez. 2005.

ROGALSKI, S. M. Histórico do Surgimento da Educação Especial. **Quatro Irmãos - Rio Grande do Sul**, v. 5, n. 12, p. 1-13, jul./dez. 2010.

SILVA, E. J. L da. **Fórum de Educação de Jovens e Adultos** Uma nova configuração de Movimentos Sociais. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB 2005.162 p.

SILVA, E. J. L da. **Prática discursiva de formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos em uma experiência de educação popular**. 2011. 430 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco- PE, 2011.

SOARES, L. J. G. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Revista Presença Pedagógica**, v.2, nº11, Dimensão, set/out 1996.

SOARES, L. J. G. O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. In: RAAAB, alfabetização e Cidadania: políticas Públicas e EJA. **Revista de EJA**, n. 17, maio, 2004.

STAKE, R. E. Case Studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **Hand book of qualitative research**. London: SAGE Publications, 1994. p. 236-247.

STAKE, R. E. **The art of case study research**. London: SAGE Publications, 1995.

YIN, R. K. **Estudo de caso**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TAVARES, J. P. Economia e felicidade. **Novos estudos Cebrap**, no 30, jul, 1991.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA: PRÁTICA PEDAGOGICA
DO DOCENTE DA EJA COM ALUNO SURDO**

- 1) Nome Completo:
- 2) Idade
- 3) Formação:
- 4) Quantos anos em sala de aula?
- 5) Quantos anos em sala de EJA?
- 6) Qual sua experiência com alunos com deficiência?
- 7) Trabalha em sala de AEE?
- 8) Possui aluno com deficiência em sala de aula? Se sim, quais deficiência
- 9) Existe alunos surdos? Se sim, existe tradutor de LIBRAS?
- 10) Sabe se comunicar pela Lingua de Sinais, LIBRAS?
- 11) Existe intérprete de Libras na sala?
- 12) Existe cuidador em sala de aula?
- 13) Quais as principais dificuldades encontradas na sala de aula da EJA com alunos com deficiência?
- 14) Quais as principais dificuldades encontradas na Escola para trabalhar com alunos da EJA com deficiência?
- 15) Os professores participam de formação continuada?
- 16) Dê sugestões para contribuir com as práticas docentes em sala de aula da EJA que possua aluno com deficiência.