



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

MAIALLY BERNARDO MENDONÇA

**EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS NO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS DO ENSINO MÉDIO DA UFPB**

**JOÃO PESSOA - PB
2023**

MAIALLY BERNARDO MENDONÇA

**EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS NO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS DO ENSINO MÉDIO DA UFPB**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade Federal
da Paraíba (UFPB), como parte das
exigências para obtenção do título de
licenciado(a) em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Izaura Maria de Andrade da Silva

JOÃO PESSOA – PB

2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M539e Mendonça, Maially Bernardo.

Educação de estudantes surdos no núcleo de Educação de Jovens e Adultos do ensino médio da UFPB / Maially Bernardo Mendonça. - João Pessoa, 2023.
57 f. : il.

Orientação: Izaura Maria de Andrade da Silva.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Educação inclusiva. 3. Educação de surdos. I. Silva, Izaura Maria de Andrade da. II. Título.

UFPB/CE

CDU 376-056.263(043.2)

MAIALLY BERNARDO MENDONÇA

**EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS NO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS DO ENSINO MÉDIO DA UFPB**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade Federal
da Paraíba (UFPB), como parte das
exigências para obtenção do título de
licenciado(a) em Pedagogia.

Aprovado (a) em 07 / 11 / 2023

Banca examinadora:

Izaura

Professora Dr^a Izaura Maria de Andrade da Silva
(UFPB)

Professora Dr^a Adenize Queiroz de Farias
(UFPB)

Professora Dr^a Quézia Vila Flor Furtado
(UFPB)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, sou grata a **Deus** que me deu forças para continuar e obter essa conquista. Também sou grata pelo seu cuidado para comigo e minha família, nunca nos deixando faltar o necessário.

Agradeço a meu pai **Moacir**, por toda sua motivação, paciência nos meus momentos de ansiedade, pelos financiamentos quando precisei e por acreditar no meu potencial.

Sou grata também pela vida da minha irmã, **Maiully**, por toda sua empatia e por ter sido refúgio nos meus momentos de aflição nesta etapa final do meu curso. Além disso, sou muito grata por sua amizade, parceria e amor.

Agradeço ao meu cunhado **Walisson**, pela amizade e por toda ajuda tecnológica quando precisei para dar conta de demandas do curso.

Agradeço às minhas amigas de curso e de área de aprofundamento e, hoje, de vida: **Andreza**, por seu apoio, dicas e por nossas chamadas de áudio (risos); A **Priscilene**, por todas nossas aventuras acadêmicas e por me ensinar que o ato de incluir está não apenas no falar, mas no internalizar e no conviver e estabelecer laços de amizade afetivos. Agradeço também a minha amiga **Thais**, pelo companheirismo, experiências pedagógicas e sororidade. Agradeço a **Natália**, por me ensinar por meio de sua trajetória de vida e escolar que a educação não transforma o mundo, mas sim pessoas e pessoas transformadas podem fazer grandes coisas, como diria Paulo Freire.

Deixo registrado meus agradecimentos às minhas amigas Gláucia, Isabelle, Kaline, Myrvia e Elen Cristina, e ao meu amigo Rodrigo. A **Elen**, por seu apoio desde o início da graduação e por acreditar em mim. A **Kaline**, que sempre que podia demonstrava sua disponibilidade em me ajudar nesta etapa do meu TCC. **Isabelle**, por sua amizade e dicas acadêmicas que me fizeram perceber as possibilidades à minha volta e por nossos cafés e conversas. A **Gláucia**, que se tornou muito importante nesta fase, me auxiliou nas informações acadêmicas que eu não conseguia entender (risos) e por toda prestatividade e parceria. A **Myrvia**, por nossas caminhadas e por sua amizade. E ao meu amigo **Rodrigo**, por nossas conversas divertidas e por compartilharmos nossas dificuldades e nos apoiarmos nesse processo.

Sou grata pelos meus colegas de projeto **Matheus**, **Tharcyane**, **Maria Eduarda**, **Natan** e **Mônica**. Participar com vocês do projeto de pesquisa, que culminou em meu TCC, foi essencial, pois, pude obter diferentes perspectivas e aprendizados que foram fundamentais para construção de cada reflexão que fiz nesse trabalho.

E, claro, meus agradecimentos à minha querida orientadora **Izaura Maria**. Sou grata por ter sido paciente em meus momentos de bloqueios criativos, por acolher a proposta deste trabalho e por todas as orientações que foram pontos-chaves para que eu construísse cada etapa. Além disso, fico grata por todo companheirismo que construímos nesse processo.

Agradeço às professoras que aceitaram fazer parte da minha banca examinadora. A professora **Adenize**, por ser quem é, por me apresentar uma perspectiva inclusiva, de caráter humanizado, simples e possível. A professora **Quézia**, por ter dado um espaço de fala em sua aula para que eu e meus colegas de projeto pudéssemos fomentar a discussão acerca da importância da inclusão de estudantes com deficiência na EJA, bem como, sua simpatia e prestatividade. Todas vocês me mostraram que a inclusiva começa primeiro em nós e que existem diversas possibilidades de efetivar práticas pedagógicas inclusivas.

Sou grata por todos os professores, universitários e funcionários da UFPB que conheci, do qual pude aprender algo significativo para minha jornada acadêmica e vida.

Agradeço aos estudantes que participaram da pesquisa do projeto do qual fiz parte, da intérprete de Libras, os professores e demais funcionários do NEJAEM, que tornaram possível o acesso e recolhimento de dados que fizeram parte dos resultados deste trabalho.

E, por fim, eu não poderia deixar de agradecer aos meus demais colegas com deficiência que me fizeram ter outra perspectiva acerca da acessibilidade e da inclusão, no sistema educacional e nos demais ambientes sociais. Além disso, sou grata pela amizade que construímos nesse processo.

“A caminhada ao lado de outras pessoas fica mais fácil se o caminho for largo e sem obstáculos. Poderemos conversar com mais tranquilidade e avançar com rapidez se não precisarmos parar cada vez que tivermos de retirar um empecilho ou buscar uma via alternativa”

Brenda Darke

RESUMO

O presente trabalho busca proporcionar visibilidade a importância da Educação Inclusiva nos espaços que ofertam a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para Isso, objetiva-se compreender os processos de permanência e aprendizagem dos estudantes com deficiência no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio (NEJAEM) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), bem como, identificar os fatores que influenciam na permanência de estudantes surdos e compreender quais práticas pedagógicas foram implementadas para inclusão desses estudantes. A metodologia adotada para esta pesquisa foi de cunho qualitativo. Optou-se pela pesquisa não-participante, com observações e aplicação de três modelos de questionários, um voltado para os estudantes com deficiência, o segundo voltado para os professores do núcleo de EJA e o terceiro para a intérprete de Libras do turno da noite. Os dados foram analisados a partir dos estudos sobre EJA e da deficiência. A partir dos dados obtidos, pode-se identificar que os fatores de permanência das estudantes com deficiência estão relacionados à família e a ausência de práticas pedagógicas inclusivas que gerem uma comunicação eficaz entre professor-aluno e aluno-aluno. Além disso, notou-se que a participação da intérprete em sala de aula facilita a aprendizagem dessas estudantes surdas, bem como, na compreensão de textos extensos que são passados em ambiente escolar.

Palavras-chave: EJA; Educação Inclusiva; Estudantes surdos.

RESUMEN

Este trabajo busca dar visibilidad a la importancia de la Educación Inclusiva en los espacios que ofrecen Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Para ello, el objetivo es comprender los procesos de permanencia y aprendizaje de estudiantes con discapacidad en el Centro de Educación de Jóvenes y Adultos de la Educación Secundaria (NEJAEM) de la Universidad Federal de Paraíba (UFPB), así como identificar los factores que influyen en la permanencia de los estudiantes sordos y comprender qué prácticas pedagógicas se implementaron para incluir a estos estudiantes. La metodología adoptada para esta investigación fue cualitativa. Se optó por una investigación no participante, con observaciones y aplicación de tres modelos de cuestionario, uno dirigido a estudiantes con discapacidad, el segundo dirigido a docentes de EJA y el tercero al intérprete Libras del turno nocturno. Los datos fueron analizados con base en estudios sobre EJA y discapacidad. De los datos obtenidos se puede identificar que los factores para la permanencia de los estudiantes con discapacidad están relacionados con la familia y la ausencia de prácticas pedagógicas inclusivas que generen una comunicación efectiva entre docente-alumno y alumno-alumno. Además, se constató que la participación del intérprete en el aula facilita el aprendizaje de estos estudiantes sordos, así como la comprensión de textos extensos que se imparten en el ambiente escolar.

Palabras clave: EJA; Educación inclusiva; Estudiantes sordos.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA EJA NO BRASIL.....	13
2.1 História da EJA no Brasil.....	13
2.2 Perfil dos estudantes da EJA.....	15
2.2.1 Cor/Raça.....	16
2.2.2 Faixa etária e sexo.....	17
2.2.3 Estudantes com deficiência na EJA.....	18
3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA PESSOAS SURDAS.....	21
4. METODOLOGIA.....	26
5. ESTUDO DE CASO: NEJAEM DA UFPB.....	28
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
REFERÊNCIAS.....	41
APÊNDICES.....	46

1. INTRODUÇÃO

O acesso, a permanência e a aprendizagem das pessoas com deficiência nas escolas é fundamental para garantir a educação inclusiva e assim oferecer um ensino de qualidade para todas as pessoas, sem distinções. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) visa promover a igualdade de oportunidades, a inclusão social e o exercício dos direitos e cidadania das pessoas com deficiência. O acesso aos espaços comuns está gradativamente sendo ampliado para pessoas com deficiência, contudo, muitas vezes elas não encontram fatores que contribuem para sua permanência, e não é diferente nos espaços escolares.

No ensino regular, muitas escolas já oferecem as salas de recursos multifuncionais e profissionais qualificados para atender as demandas existentes, porém, algumas barreiras de comunicação, atitudinal e/ou estrutural tornam a jornada escolar dessas pessoas mais difícil. E diante dessas dificuldades, parte dessas pessoas “optam” pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma forma de concluir seus estudos. Contudo, algumas escolas preparam essas pessoas apenas para o mercado de trabalho e algumas ficam sem perspectiva de futuro.

As concepções de Paulo Freire acerca da EJA, perpassam as ideias de apenas ensinar e/ou transferir conhecimentos, ou seja, suas ideias “se apresentam como propósitos de tornar a educação um meio para viabilizar uma existência humana livre, capaz de interagir de forma ética, sociocultural e política” (Almeida, Fontenele, Freitas, 2021, p. 3). Diante disso, Paulo Freire torna-se fundamental no processo de construção das percepções sobre o público alvo da EJA, proporcionando maior visibilidade para esta parte da sociedade e gerando novos estudos, ações e práticas pedagógicas inovadoras e emancipatórias.

As pessoas com deficiência, por vezes, são vistas como eternas crianças que nunca irão se desenvolver e se tornarem adultos independentes. Nesse sentido, é relevante refletir sobre os espaços sociais em que essas pessoas estão incluídas, sobretudo, o espaço escolar. Nisto, vale observar como essas pessoas são vistas e que tipos de estratégias são usadas para inclusão efetiva no meio educacional, sendo elas pessoas jovens e adultos que trabalham e/ou exercem funções provedoras em casa.

Como fatores motivacionais desta pesquisa, destaco minha participação e vivências enquanto bolsista do projeto Prolicen da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) que aborda sobre a temática da inclusão de pessoas com deficiência nos espaços educacionais e sociais. As experiências obtidas desde os estudos até as participações em eventos e congressos da área

foram fundamentais para que eu pudesse estabelecer uma maior conexão com as discussões presentes nas áreas da EJA e da Educação Especial numa perspectiva inclusiva.

Para isso, este trabalho busca responder às seguintes questões: Quais os fatores que influenciam na permanência de estudantes surdos? Quais práticas pedagógicas foram usadas para inclusão desses estudantes?

Tendo em vista esses fatores, este trabalho objetiva compreender os processos de permanência e aprendizagem dos estudantes com deficiência no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio (NEJAEM) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Para isso, buscou-se apresentar o perfil do discente da Educação de jovens e adultos no Brasil; realizar uma articulação teórica entre Educação de jovens e adultos e Educação Especial numa perspectiva inclusiva; verificar os fatores que interferem na permanência dos estudantes com deficiência no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio da Universidade Federal da Paraíba e identificar práticas pedagógicas inclusivas utilizadas pelos professores do locus da pesquisa.

2. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA EJA NO BRASIL

O capítulo em questão tem por objetivo apresentar um pouco sobre o contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e também apresentar alguns dados sobre o perfil dos educandos que compõem a EJA do Ensino Médio atualmente. Pensando nisso, ele foi dividido em 2 tópicos, o 1º tópico refere-se a uma breve contextualização sobre a história da EJA no Brasil, e o 2º tópico está relacionado ao perfil dos estudantes da EJA do Ensino Médio, a partir da sua cor, faixa etária, sexo, e do que dizem os dados estatísticos de 2022 sobre a realidade dos estudantes com deficiência que fazem parte da EJA.

2.1 História da EJA no Brasil

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) se insere em um contexto de desvalorização e de indiferenças que por um determinado tempo tornaram-se barreiras para que muitas pessoas continuassem em um contexto de analfabetismo. Strelhow (2010, p. 49) afirma que “Até uns anos atrás, essa educação resumia-se à alfabetização como um processo compreendido em aprender a ler e escrever”.

De acordo com o artigo 37A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96), "A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade

de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida".

Um marco histórico muito importante na história da EJA no Brasil é a criação da primeira Constituição, em 1824. Nessa Constituição, no artigo 179, foi estabelecido que "a instrução primária" seria gratuita a todos os cidadãos. Contudo, é importante compreender que isso não foi suficiente para garantir o direito à educação às pessoas que realmente precisavam (Viegas & Moraes, 2017).

De acordo com Viegas e Moraes (2017), na segunda Constituição de 1891 foi retirado o trecho que estabelecia que todos os cidadãos tinham direito à educação primária gratuita. Além disso, nessa Constituição foi vetado o direito ao voto às pessoas que eram analfabetas. De modo que, a população pobre, em sua maioria negra, não possuía garantias de acesso à educação formal básica, ou de programas que as auxiliassem no processo de alfabetização, e por conseguinte não podiam participar da escolha de seus governantes políticos.

Anos mais tarde, foi criada a Constituição de 1934, que estabeleceu a criação de um Plano Nacional de Educação (PNE). De acordo com o artigo 149 da Constituição de 1934, "A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.", a partir disso, o Estado começou a assumir a educação de pessoas adultas como um dever (Lopes & Sousa, 2005).

Essa mudança ocorreu porque na década de 1930 o Brasil estava passando por um processo de urbanização, que gerou a necessidade de mão de obra qualificada para as indústrias brasileiras. Nesse contexto, se tornou muito importante para o Estado combater o analfabetismo entre pessoas adultas, investir na alfabetização e fortalecer a rede escolar. Não foi necessariamente um momento que marcou a garantia de direitos educacionais para a população, mas sim um momento de preparar o povo para atender às necessidades do capital, de maneira imposta e a partir da concepção da elite brasileira (Sampaio, 2009).

Entre as décadas de 1940 a 1960, foram realizados eventos e discussões sobre o acesso à educação, para além da alfabetização de adultos (Sampaio, 2009; Lopes & Sousa, 2005), foi criado o Fundo Nacional do Ensino Primário (1942), foi realizado o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos (1947), o Seminário Interamericano de Educação de Adultos (1949), a Campanha Nacional de Educação Rural (1952), e o segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos (1958) (Viegas E Moraes, 2017; Lopes & Sousa, 2005).

Em 1964, com o golpe militar, houve uma repressão aos movimentos de alfabetização e de fortalecimento da educação de maneira democrática e popular, e especialmente aos programas de ensino que eram baseados nas ideias de Paulo Freire sobre a democratização da escola e do ensino (Lopes & Sousa, 2005; Viegas E Moraes, 2017). Nesse período, as ações do Estado na área da educação voltaram a assumir o papel de prioritariamente atender ao capital, seguindo um viés conservador e assistencialista, com fins de atender apenas às necessidades de mercado do País e a interesses político-partidários (Sampaio, 2009).

Na década de 1970, surge o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), um projeto que visava pôr fim ao analfabetismo no País em 10 anos. Viegas e Moraes (2017) afirmam que esse projeto se limitou a passar "técnicas de leitura, escrita e cálculo" para os educandos, sem envolvimento com as necessidades das pessoas e com o seu desenvolvimento político e social.

Apenas em 1971, com a lei Lei nº5.692/71, surge o ensino supletivo, que buscava atender à necessidade de formação escolar para jovens e adultos que não conseguiram concluir a escolarização de forma regular. Alguns motivos que afetaram o sucesso do projeto foram a não obrigatoriedade da presença, a falta de recursos, e a visão reducionista sobre a educação como uma mera ferramenta de formação para o mercado (Lopes & Sousa, 2005).

- 1985: Extinção do MOBRAL, com substituição pela Fundação Educar.
- 1988: A nova Constituição - o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, passou a ser garantia constitucional também para os que não tiveram acesso a ele na idade apropriada.

A partir da Lei nº 13.632 de 6 de Maio de 2018, o ensino médio entra em vigor na modalidade da EJA. O art. 3 inciso XIII consta a “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (NR)”. Ou seja, oferta um ensino de qualidade para aqueles que não tiveram acesso ou não puderam dar continuidade aos estudos no ensino fundamental e ensino médio.

2.2 Perfil dos estudantes da EJA

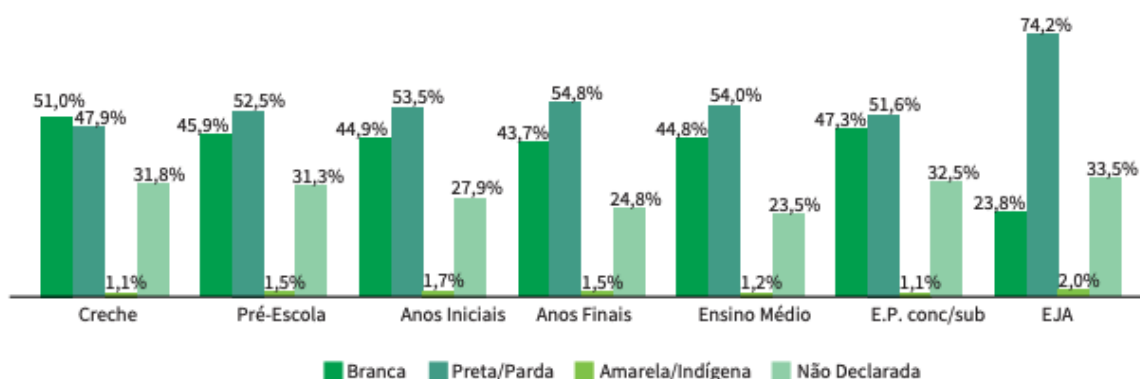
Neste subtópico será apresentada uma breve descrição sobre o perfil dos estudantes da EJA no Brasil, para que seja possível compreender um pouco sobre quem são os estudantes

que compõem a EJA atualmente. Essa descrição se baseou nas características de cor/raça, faixa etária e sexo, e dados sobre estudantes com deficiência.

2.2.1 Cor/Raça

De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica de 2022, o maior percentual de alunos da EJA (74,2% de um total de 2,8 milhões estudantes) é composto por pardos e pretos.

GRÁFICO 1 - Percentual de matrículas, por cor/raça, segundo as etapas de ensino - Brasil - 2022



FONTE: Elaborado pela Deep/Inep com base nos dados do Censo Escolar de Educação Básica

Além disso, de acordo com o IBGE a população preta e parda se encontra em situação de maior vulnerabilidade, em uma análise sobre as linhas de pobreza monetária verificou-se que, enquanto a taxa de pobreza entre as pessoas brancas era de 18,6%, o percentual entre pessoas pretas era de 34,5% e entre pessoas pardas de 38,4%. É possível perceber que pretos e pardos são os que possuem menor renda no Brasil, os jovens que pertencem a esse grupo enxergam no trabalho uma oportunidade de ter a sua renda e de ajudar as suas famílias, e devido a dificuldade de conciliar o trabalho com a escola, acabam abandonando o ensino escolar regular (Moretti, 2022).

Ao falar sobre as desigualdades na escolarização de pessoas negras, Passos (2012) afirma que essas desigualdades são "graves e múltiplas", contudo, ela enfatiza que desde o período imperial, devido à escravização de indígenas e africanos, pessoas negras foram excluídas do processo de escolarização.

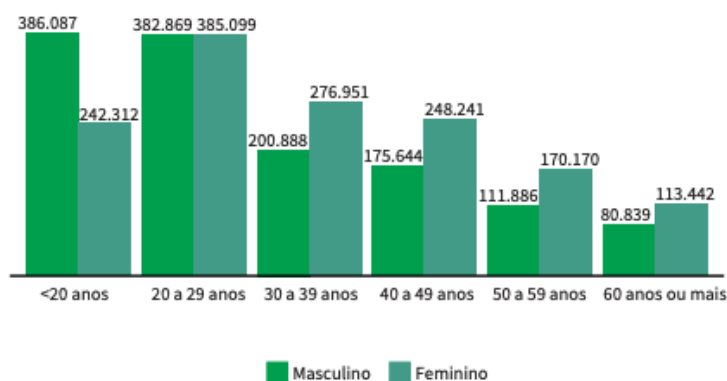
Teixeira (2018) afirma que brancos e negros enfrentam dificuldades no processo de escolarização, todavia, corrobora com a ideia de que a escravidão de negros e indígenas foi um fator histórico que impactou significativa e negativamente o processo de escolarização de

pessoas negras. É possível observar que, embora existam múltiplos fatores que levam pessoas a recorrerem à EJA, as consequências do histórico de escravidão da população negra e indígena reverberam até os dias atuais.

2.2.2 Faixa etária e sexo

Ainda de acordo com o Censo Escolar da Educação Básica de 2022, é possível constatar que 50,3% das matrículas na EJA são compostas por pessoas com menos de 30 anos de idade. Observa-se que, deste percentual, 55,0% são compostos por homens. Contudo, entre os estudantes com faixa etária acima de 30 anos, 58,9% são compostos por mulheres.

GRÁFICO 2 - Número de matrículas na educação de jovens e adultos, segundo a faixa etária e o sexo - Brasil - 2022



FONTE: Elaborado pelo Deep/Inep com base nos dados do Censo Escolar de Educação Básica.

Na imagem é apresentado um alto número de estudantes com menos de 20 anos de idade que se matricularam na EJA, um total de 386.087 estudantes do sexo masculino e 242.312 estudantes do sexo feminino. Esses dados apontam para um fenômeno chamado juvenilização da EJA, Pereira e Oliveira (2022) afirmam que esse fenômeno não é recente e acontece quando jovens que estão na faixa etária da educação básica regular se matriculam na EJA. Isso significa que o público de estudantes da EJA é formado não apenas por adultos que não tiveram acesso à educação, mas também por jovens que desistiram do ensino regular.

Carlos e Andrade (2021) afirmam que adolescentes que engravidam na adolescência têm maiores dificuldades (problemas financeiros, apoio emocional, adaptação com novas responsabilidades etc) para conciliar a maternidade e a vida escolar. Segundo os autores, é comum que essas adolescentes abandonem a escola, isso pode ser momentâneo ou pode se

estender por toda a vida, uma vez que elas assumem o papel de cuidadoras dos filhos. Quando as crianças crescem, as mulheres decidem retomar os estudos para melhorar as suas condições de vida.

Da Silva (2019) comenta que hoje as mulheres estão lutando por uma divisão mais igualitária das tarefas domésticas, mas que a desigualdade na divisão dessas tarefas ainda persiste, situação que leva as mulheres que trabalham fora de casa a uma dupla jornada de trabalho, uma vez que elas precisam dar conta das tarefas de casa e dos seus empregos. Essa dupla jornada pode dificultar o acesso e a permanência na escola em idade regular, levando-as a buscar a EJA posteriormente.

2.2.3 Estudantes com deficiência na EJA

De acordo com dados do IBGE (2019) no Brasil, o grupo de pessoas com deficiência apresenta sempre uma taxa de conclusão do ensino médio menor do que as pessoas sem deficiência, mesmo com as variações de sexo, cor/raça e de renda per capita. Entre as pessoas com idade de 20 a 22 anos, apenas 39,9% dos homens com deficiência concluíram o ensino médio, e 57,9% das mulheres com deficiência concluíram o ensino médio.

GRÁFICO 3 - Taxa de Conclusão do ensino médio das pessoas de 20 a 22 anos de idade, por sexo e condição de deficiência, segundo a cor ou raça e o rendimento domiciliar per capita (%)

Taxa de conclusão do ensino médio das pessoas de 20 a 22 anos de idade, por sexo e condição de deficiência, segundo a cor ou raça e o rendimento domiciliar per capita (%)

Cor ou raça e rendimento domiciliar per capita	Pessoas de 20 a 22 anos de idade que concluíram o ensino médio (%)			
	Homens		Mulheres	
	Com deficiência	Sem deficiência	Com deficiência	Sem deficiência
Total	39,9	66,1	57,9	76,0
Cor ou raça (1)				
Brancos	53,4	76,1	61,7	83,5
Pretos ou pardos	34,0	59,3	55,0	71,1
Rendimento domiciliar per capita (2)(3)				
Menor que US\$ 5,5 PPC 2011	20,6	45,3	42,4	53,9

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional de Saúde 2019.

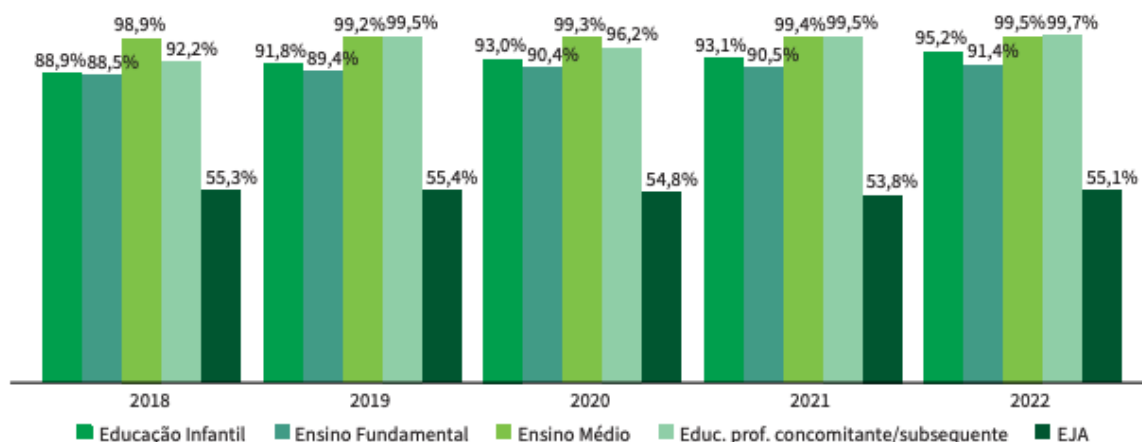
(1) Não são apresentados resultados para as pessoas de cor ou raça amarela, indígena e sem declaração. (2) Taxa de conversão da paridade de poder de compra para consumo privado definida em R\$ 1,66 para US\$ 1,00 PPC 2011, com valores diários tornados mensais e inflacionados pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo - IPCA, calculado pelo IBGE, para anos recentes. (3) Exclui as pessoas cuja condição no arranjo domiciliar era pensionista, empregado doméstico ou parente do empregado doméstico.

FONTE: IBGE, Pesquisa Nacional de Saúde, 2019.

Ainda de acordo com dados do IBGE (2019) sobre a frequência líquida ajustada do ensino fundamental, constatou-se que 96,1% das pessoas sem deficiência com idade entre 6 e 14 anos estavam matriculadas, e 86,3% das pessoas com deficiência com idade entre 6 e 14 anos estavam matriculadas. Enquanto, no que se refere à frequência líquida ajustada do ensino médio, 65,5% das pessoas sem deficiência com idade entre 15 e 17 anos estavam matriculadas, e apenas 37,0% das pessoas com deficiência com idade entre 15 e 17 anos estavam matriculadas. Essa queda significativa do percentual de alunos com deficiência que estavam matriculados no ensino fundamental para o percentual de alunos desse mesmo grupo que estavam matriculados no ensino médio, aponta para o problema da evasão escolar entre pessoas com deficiência durante a etapa do ensino médio.

No que se refere ao percentual de estudantes com deficiência que se matricularam na EJA, de acordo com o Censo Escolar da Educação Básica de 2022, o número de estudantes com deficiência que estão matriculados em classes comuns tem crescido em todas as etapas de ensino, com exceção da EJA, como é possível ver no gráfico abaixo. Contudo, é preciso considerar que nem sempre os estudantes se identificam como pessoas com deficiência em suas matrículas.

GRÁFICO 4 - Percentual de alunos matriculados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns, segundo a etapa de ensino - Brasil - 2018-2022.



FONTE: Elaborado pela Deep/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

O conceito de capital cultural desenvolvido pelo sociólogo Pierre Bourdieu está relacionado a um conjunto de recursos que pode ser usado pelo indivíduo para ter benefícios econômicos, sociais e simbólicos na sociedade em que estiver inserido. Neste sentido, Piotto e Nogueira (2021, p. 2) destacam que esse capital é “[...] uma ferramenta conceitual que pudesse explicar as desigualdades de rendimento escolar”.

Neste sentido, o capital cultural está atrelado ao capital simbólico que está ligado à forma como as pessoas e grupos são percebidos na sociedade. Ou seja, neste conceito as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência pode estar relacionado ao seu capital simbólico.

Diante disso, Nogueira (2021, p. 3) afirma que

O capital cultural, cunhado pelo sociólogo Pierre Bourdieu, na França dos anos 1960-1970, como ferramenta analítica que pudesse dar conta das fortes e persistentes disparidades de oportunidades educacionais entre diferentes classes sociais.

O estudo realizado por Roni Gomes da Silva (2013) na Escola Estadual Rute José Samuel, do qual realizou sua pesquisa, destaca acerca dos fatores que levaram os estudantes com deficiência pesquisados a se sentirem motivados em realizarem suas matrículas na escola foco da pesquisa, foi o reconhecimento por parte dos seus pares sobre o apoio oferecido aos estudantes com deficiência, ao dispor de uma sala de recursos e de um bom acolhimento, por exemplo. Essas características conferiram à instituição um reconhecimento social; esse reconhecimento pode ser entendido como um capital simbólico, que agrega valor à instituição ao ponto de levar alguns alunos a investir seus recursos em alimentação e transporte (por exemplo) para estudar na instituição.

É válido destacar que, uma parcela significativa desse capital simbólico depende da manutenção de profissionais (especializados em atender às demandas desses alunos) por meio de boas condições de trabalho, para que se possa evitar a rotatividade e, assim, ter uma “rede durável de relações”.

As condições de trabalho do professor podem variar diante de diversos fatores, sejam eles o país, a instituição e/ou os níveis educacionais presentes no ambiente. Em geral, os professores lidam com uma série de desafios e questões relacionadas ao ambiente de trabalho nas escolas. Muitos estão submetidos a carga horária de trabalhos elevados, além da desvalorização em torno da função desses profissionais. Diante disso, Ferreira (2004, p. 1231)

ênfatiza que “Mais do que nunca se faz necessário humanizar a formação e as condições de trabalho e de existência dos profissionais da educação”.

O documento orientador do programa de implantação de salas de recursos multifuncionais garante a disponibilidade das salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência matriculados no ensino regular, mas especifica que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas será prioritariamente disponibilizado “no turno inverso da escolarização”. Diante desta realidade, pode-se refletir que, o problema desse atendimento no contraturno é que quando os alunos da EJA trabalham fora de casa e/ou são mães dispõem de pouco tempo para as aulas da EJA e outro turno no mesmo dia para atividades educacionais complementares. Essa regra pode excluir trabalhadores com deficiência de utilizar a sala de recursos, sendo excludente e afetando negativamente o capital simbólico da instituição.

3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA PESSOAS SURDAS

Para que hoje em dia as discussões sobre a educação inclusiva se tornassem parte das pautas de uma educação de qualidade, a educação passou por fases em que os paradigmas dominantes colocavam as pessoas com deficiência em espaços excludentes e não permitiam sua participação ativa nos ambientes sociais.

Diante desse contexto, prevaleceu o modelo médico, que segundo Bisol, Pegorini e Valentini (p. 93, 2017) este modelo é “[...] focado nas questões fisiológicas objetiva restaurar o corpo dente à condução considerada normal”, ou seja, as pessoas com deficiência, de acordo com esse modelo são apenas vistas pelo seu corpo considerado deficiente. Esse modelo fundamenta o paradigma da integração que baseia-se nos princípios de igualdade, diversidade e direitos humanos. Contudo, na prática é diferente. Essas pessoas são apenas inseridas nos espaços sociais, mas sem ser oferecido condições plenas dessas pessoas participarem de forma ativa nesses espaços sociais.

Em contrapartida, surgiu um modelo que foi extremamente necessário para combater os estereótipos em torno do modelo médico. Este, por sua vez, apresentou uma perspectiva que coloca as potencialidades das pessoas acima do seu tipo de deficiência e destaca os fatores sociais que impedem a participação plena dessas pessoas na sociedade, “[...] alterando significativamente a compreensão de deficiência e diversidade” (Bisol, Pegorini, Valentini, p. 93, 2017).

Alinhado a ideia do modelo social, surgiu um modelo que visa proporcionar um olhar mais contextualizado sobre a deficiência, ou seja, perceber a deficiência de um ponto de vista social, integrado e multidisciplinar (Bisol, Pegorini, Valenti, p. 95, 2017). O modelo social e biopsicossocial fundamenta o paradigma da inclusão que considera os fatores biológicos, psicológicos e sociais de forma atrelada no que se refere à saúde, doença ou bem-estar do indivíduo e busca a reestruturação da sociedade para atender as necessidades específicas desses sujeitos.

A sociedade sempre estabeleceu padrões, sejam eles de corpos, personalidades, estilos de vida ou padrões sócio-econômicos desproporcionais à realidade das pessoas em situações de vulnerabilidade social. Em virtude desse contexto social, a escola passa a ser atingida por padrões de realidades, que muitas vezes, não é coerente. E, diante disso, “A escola não foi, por muito tempo, lugar para as diferenças” (Bisol, Pegorini, Valenti, 2017, p. 96).

Contudo, atualmente, existem legislações que favorecem o acesso das pessoas com deficiência na escola, mas a realidade de algumas instituições é marcada pela falta de recursos e estrutura para receber essas pessoas e proporcionar um ambiente em que o indivíduo consiga permanecer e aprender com qualidade.

A Declaração de Salamanca (1994) contribuiu para que os princípios da educação inclusiva estivessem registrados em forma de lei e/ou de políticas. Nesse sentido, esta declaração defende que todas as crianças e jovens tenham direitos iguais de oportunidades na educação, estabelecendo deveres e obrigações às escolas em relação a adaptação de métodos de ensino, bem como, dos ambientes para atender as demandas das diversidades de alunos, no qual, estão inclusos os estudantes com deficiência.

Segundo Sasaki (1997, p. 16) “O movimento de inclusão social começou incipientemente na segunda metade dos anos 80 nos países mais desenvolvidos, tomou impulso na década de 90” e a partir de então surgiram outros motivos que foram essenciais para criação de decretos em favor da inclusão das pessoas com deficiência.

Esses movimentos sobre inclusão impulsionam a visibilidade dessas pessoas na sociedade e, conseqüentemente, facilitaram o acesso das pessoas com deficiência nas escolas. Contudo, não é apenas o acesso que garante que essas pessoas recebam uma educação de qualidade que proporcione uma aprendizagem efetiva.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) aponta que, “A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum” (p.6), nesse sentido, foram criadas instituições especializadas e as classes especiais que eram destinadas para as pessoas com

deficiência, não garantindo sua inclusão de fato, mas seu acesso à educação. Atualmente a educação especial é entendida na perspectiva inclusiva, como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e outras modalidades de ensino. O principal modo de operacionalizar articulação entre o ensino comum e a educação especial no Brasil foi por meio das salas de recurso multifuncionais no âmbito da escola regular.

Além disso, este documento reforça que o atendimento às pessoas com deficiência deram início no Império, com a criação dos institutos: Instituto dos Meninos Cegos em 1854, que hoje, é conhecido por Instituto Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos Mudos, que, atualmente é conhecido como Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), essas instituições estão localizadas na cidade do Rio de Janeiro.

A partir da criação de instituições pode-se pensar acerca da educação das pessoas com deficiência, mesmo que de forma integrada. A partir de então, documentos legais surgiram com o intuito de dar visibilidade a essas pessoas. Nisto, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) de 1961 garante o direito dessas pessoas à educação, de forma preferencial, no ensino regular.

O art. 3º, inciso IV da Constituição Federal de 1988 reforça o respeito às diferenças, ao “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Outros documentos foram importantes para impulsionar as ações voltadas para a educação das pessoas com deficiência, a exemplo o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), contudo, com uma perspectiva apenas integracionista.

Essas ideias de “incluir” as pessoas com deficiência no sistema educacional estende-se para as questões voltadas às pessoas surdas. Neste sentido, a Libras é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (BRASIL, Lei nº10. 436, Art. 1, 2002).

Nesta política em questão, as pessoas com deficiência estão incluídas no público alvo de pessoas que estão asseguradas de ter uma inclusão escolar plena, proporcionando a garantia do acesso “[...] ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino” (BRASIL, p. 14, 2008).

A Classificação Internacional de Doenças (CID), especificamente, a CID H90 classifica a surdez como a perda bilateral ou unilateral da audição. Sendo assim, é considerada surdez a perda auditiva a partir de 41 decibéis (dB). O Projeto de Lei nº 1.105, de 2019 em seu Art. 2º, estabelece que “[...] a deficiência auditiva é a perda de audição, unilateral ou bilateral, no montante de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, quando considerada a média das medidas nas frequências de 5000HZ, 1.000HZ, 2.000HZ e 3.000HZ”. Contudo, é

importante perceber que a surdez não se limita a aspectos médicos e que a compreensão desse conceito envolve aspectos culturais, linguísticos e sociais. O Art. 2º do Decreto 5626/2005 reforça que “Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.”

Diante dos fatos apresentados anteriormente, percebe-se que as pessoas com deficiência ainda encontram obstáculos para ter uma aprendizagem efetiva. Se tratando das pessoas surdas, é válido destacar que, essas pessoas no que se refere ao seu ensino e aprendizagem, necessitam conciliar os conhecimentos da Língua Portuguesa e da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

A maioria desses estudantes surdos, dominam a Libras como primeira língua e em seguida a Língua Portuguesa. Contudo, um obstáculo que essas pessoas podem encontrar se refere a ausência de adaptações específicas para realização de atividades e de leituras, algo que também pode interferir na sua comunicação com seus colegas de sala e com os professores, levando em consideração que muitos professores não dominam a Libras, tão pouco conhecem o mínimo para se comunicarem diretamente com esses estudantes. Para isso, o papel do(a) intérprete é fundamental para mediar essas interações que ocorrem em sala de aula. E, neste sentido, este profissional desempenha um papel extremamente importante na comunicação entre pessoas surdas e ouvintes que não dominam a língua de sinais.

Para poder exercer a função de intérprete da língua de sinais, o profissional precisa passar pela formação inicial em Libras. Este tipo de ensino é ofertado em instituições de ensino superior, faculdades ou programas de treinamento especializados. Portanto, esses intérpretes devem ser fluentes em Libras. Essa formação inicial precisa ser reforçada com outras capacitações e estes profissionais devem continuar aprimorando suas habilidades.

Vale destacar que parte dos intérpretes de Libras contém outro tipo de formação, alguns na área da pedagogia, o que facilita a conhecimento de termos educacionais apresentados em sala de aula, bem como a utilidade de metodologias educacionais inclusivas e interpretação de assuntos escolares. Contudo, o intérprete tem uma função em sala de aula e o professor(a) outra função. Ambos precisam estar articulados para facilitar a aprendizagem desses estudantes surdos.

O Decreto Nº 5626 de 2005 em seu Art. 3º do Capítulo II estabelece a obrigatoriedade da Libras no componente curricular dos cursos de formação de professores, em nível médio e superior. Esta obrigatoriedade foi relevante para que os cursos de licenciaturas e fonoaudiologia tivessem um contato mais próximo com a inclusão. Contudo, as autoras Rech,

Sell e Rico (2019, p. 160) enfatizam que a Libras no componente curricular precisa dialogar com as demais disciplinas ofertadas nesses cursos de formação e que, para isso, precisa ser oferecida considerando “[...] O contexto dos estudantes; suas bases e perfis acadêmicos” buscando assim um melhor aproveitamento da disciplina. Pois, assim como qualquer outra língua, a Libras não se limita apenas a uma língua, mas apresenta fatores sociais, culturais e linguísticos. E diante disso, “inúmeros aspectos, nesse sentido, passam a ser considerados para se trabalhar em sala de aula” (Rech, Sell, Rico, p. 161, 2019).

Além disso, o formato de sala de aula é muito importante para que os estudantes surdos sintam-se acolhidos. O formato de cadeiras em “U” pode facilitar a comunicação e interação desses sujeitos em sala de aula, tanto com os professores, quanto com seus colegas de sala, tendo em vista que, a maioria dos estudantes surdos utilizam dos aspectos visuais para uma melhor compreensão e comunicação.

O papel da educação inclusiva na EJA pode funcionar como um instrumento que garante não só o acesso desses estudantes nas instituições de ensino, mas, a sua permanência. E esse processo de permanência consiste em oferecer possibilidades de aprendizagens significativas, bem como, instrumentos e estratégias inovadoras e de acordo com a realidade dos estudantes e da instituição ao qual fazem parte.

O AEE tem o papel de oferecer um serviço especializado para atender as demandas dos estudantes com deficiência e torna-se parte das estratégias que a educação inclusiva propõe. Contudo, parte dos estudantes da EJA trabalham e não têm condições de estarem no contraturno recebendo o apoio que é fornecido pela sala de recursos. Nisso, pode-se surgir a seguinte questão: Se o estudante com deficiência não pode estar presente no contraturno na sala de recursos, como este recebe o atendimento especializado? Além disso, vale destacar que, muitas instituições não oferecem o AEE no turno noturno, sendo assim, esse acompanhamento poderia acontecer no próprio turno em que o aluno está matriculado, como acontece com muitos casos de estudantes que não tem condição de frequentar o contraturno.

As tecnologias assistivas existentes podem auxiliar no desenvolvimento dos estudantes com deficiência, bem como na ampliação de estratégias pedagógicas que o professor(a) pode usar em sala de aula. Ou seja, essas tecnologias funcionam como parte da educação inclusiva e podem ser usadas como ferramentas das práticas pedagógicas dos espaços escolares. Contudo, estas tecnologias e ferramentas precisam estar alinhadas com os objetivos profissionais do professor(a), ou seja, este profissional tem por objetivo ser um facilitador dos conhecimentos e não apenas aquele que transmite informações.

Diante do contexto da pessoa surda no âmbito escolar, as discussões sobre a Pedagogia Surda torna-se essencial. Pois, “A Pedagogia Surda, portanto, busca trazer a diferença do Outro Surdo para o centro do debate, de modo positivo, crítico, heterogêneo, híbrido e incluyente” (Romário, Doziart, 2016, p. 295). Ou seja, esse tipo de pedagogia permite que as pessoas surdas consigam se desenvolver de forma mais “adequada” com seus pares.

Tendo em vista os estudantes surdos, Rebouços (2019, p. 8) ressalta que “Na educação inclusiva, os professores devem entender as características da pedagogia surda, pois referem às práticas pedagógicas”, nisto, este tipo de abordagem educacional visa facilitar a comunicação e o aprendizado das pessoas surdas, reconhecendo a LIBRAS como uma língua e respeitando as necessidades linguísticas, culturais e sociais desses indivíduos.

Souza e Tavares (2015) apresenta algumas características de como essa pedagogia surda pode ser idealizada ao indicarem que

Gladis (2015) e Strobel (2015) defendem a existência de uma pedagogia surda praticada entre os surdos adultos e as crianças surdas, é uma forma de se comunicar extraindo das crianças que ainda não sabem Libras narrativas e ensinando a Libras, os conceitos e demais conteúdos. Segundo elas, a pedagogia surda se utiliza de todos os elementos potencializadores da comunicação entre os surdos, como teatro, artes plásticas, desenhos narrativos, histórias em quadrinhos e piadas através da Libras e Gestos etc (SOUZA, TAVARES, 2023, p. 32).

Diante dos aspectos apresentados anteriormente, é importante destacar que essa pedagogia pode ser aplicada com estudantes surdos em outras fases da vida e não apenas da infância. Adaptações e estratégias inclusivas como essa podem e devem ser usadas em sala de aula como uma forma de proporcionar ao estudante surdo possibilidades de aprender e, assim, esse estudante se sentir motivado e capaz de continuar os estudos.

4. METODOLOGIA

Inicialmente, vale destacar que os dados coletados para a realização deste TCC emergiram da minha participação enquanto bolsista do projeto de pesquisa “Permanência e aprendizagem de estudantes com deficiência nos cursos do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio” oriundo do Edital 4/2022 e o Edital 8/2023 da UFPB, coordenado pela Professora Dr^a Izaura Maria de Andrade da Silva, cujo objetivo foi verificar os fatores

ambientais e pessoais que possibilitam a permanência e a aprendizagem de estudantes com deficiência no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio.

Com a finalidade de alcançar o objetivo do presente estudo, o qual é de cunho qualitativo, ou seja, optou-se pelo uso da pesquisa não-participante, através da qual: “[...] o observador entra em contato com o grupo, a comunidade ou a realidade estudada, porém, não se envolve, nem se integra a ela, permanece de fora” (Oliveira, 2012, p. 39).

Nesse sentido, para a coleta dos dados, fez-se necessário a utilização de dois mecanismos, a observação e a aplicação de três modelos de questionários. O primeiro questionário esteve relacionado à aprendizagem e permanência dos estudantes com deficiência do ciclo 5 das turmas do turno da noite. O segundo questionário foi voltado para os professores, no qual, foi construído com questões relacionadas às experiências e formação dos docentes, em sala de aula e com estudantes com deficiência. E o terceiro questionário foi direcionado para a intérprete de Libras do turno da noite, no qual, esteve relacionado a sua formação acadêmica e experiências profissionais em sua função atual.

Estes questionários foram organizados na plataforma do Drive e aplicados com as estudantes em forma de entrevistas semiestruturadas, para que fosse possível perceber as expressões faciais das estudantes à medida que respondessem as perguntas presentes no questionário. O questionário aplicado para os professores, foi respondido diretamente pelos professores, bem como, o da intérprete de libras.

A observação se deu de forma presencial nas salas do ciclo 5 e 6 do NEJAEM na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em dias da semana variados para obter dados das diferentes aulas, ministradas pelos professores de distintas áreas de conhecimento. As observações ocorreram nos meses de Junho e Julho do ano de 2022.

Os participantes selecionados para a pesquisa foram duas estudantes surdas matriculadas no ciclo 5 da EJA do NEJAEM, duas professoras do turno da noite, uma da disciplina de matemática e a outra da disciplina de língua inglesa e uma intérprete de Libras que atua no núcleo no turno da noite. É importante destacar que as professoras selecionadas para responder o questionários foram as docentes que estavam disponíveis no momento da coleta de dados e conseguiram realizar o questionário. Esta etapa da pesquisa teve como intuito, observar a relação dos estudantes com deficiência em sala de aula, bem como, a interação dos professores com esses estudantes e a intérprete de Libras.

As perguntas do questionário das estudantes estavam relacionadas ao acesso à instituição, aprendizagem e interação em sala de aula. Já o questionário direcionado aos docentes, esteve relacionado a sua formação inicial e continuada, experiência com estudantes

com deficiência e adaptações de atividades e provas. Por fim, o questionário da intérprete foi construído com questões acerca de sua formação inicial e continuada, suas experiências como intérprete em espaços da EJA e sua relação com as estudantes e professores em sala de aula. Após o recolhimento desses dados, os mesmos foram organizados a partir das seguintes categorias analíticas: O perfil das estudantes e dados socioeconômicos; o contexto familiar em que as estudantes estão inseridas; s; formação inicial e continuada dos professores; formação inicial e continuada da intérprete de Libras. relação professor/aluno/ intérpretes e a prática pedagógica implementada .

Por fim, os dados foram analisados a partir dos estudos sobre a EJA e da deficiência, cujos resultados serão apresentados na seção seguinte.

5. ESTUDO DE CASO: NEJAEM DA UFPB

Os dados obtidos no projeto de pesquisa PROLICEN intitulado “Permanência e aprendizagem de estudantes com deficiência nos cursos do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio” oriundo do Edital 4/2022 e Edital 8/2023 da UFPB, coordenado pela Professora Izaura Maria de Andrade da Silva, cujo objetivo foi verificar os fatores ambientais e pessoais que possibilitam a permanência e a aprendizagem de estudantes com deficiência no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio, foram coletados no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos de Ensino Médio (NEJAEM) da UFPB.

Este núcleo foi criado em 20 de Abril de 1993 e situa-se no Campus I da UFPB e é resultado de um convênio estabelecido entre o Estado e a universidade supracitada. Este núcleo tinha por finalidade “[...] desenvolver o programa de suplência de Ensino Médio, destinando-se aos servidores da UFPB e seus dependentes, e aos moradores de bairros circunvizinhos” (Coelho, p. 31). Atualmente, o núcleo oferece vagas para outros interessados de bairros e/ou cidades próximas à instituição que oferta esse ensino. Os candidatos para as vagas são pessoas a partir de 17 anos de idade.

Os participantes da pesquisa foram duas estudantes surdas, ambas oralizadas, que estudam no Ciclo 5 da EJA no local em que a pesquisa ocorreu. As estudantes serão caracterizadas aqui neste trabalho como E1 e E2. A estudante E1 reside na cidade de Cabedelo e depende do transporte da prefeitura para estar na universidade, já a estudante E2 reside no bairro próximo universidade, onde está localizado o núcleo de EJA.

Os docentes que participaram da pesquisa foram duas professoras, uma que ministra a disciplina de Inglês e a outra professora ministra a disciplina de Matemática. Essas disciplinas foram definidas pelas estudantes como aquelas em que identificaram ter maior dificuldade de

aprendizagem. Ambas apresentaram pouca experiência com estudantes com deficiência nesta modalidade de ensino. Para fins de preservar a identidade dessas professoras, elas serão aqui denominadas de P1 e P2.

Além das estudantes e das professoras, a intérprete de Libras do núcleo em questão, fez parte da pesquisa, contribuindo com a mediação na comunicação, assim como, respondendo às perguntas realizadas no ato das entrevistas.

Abaixo será apresentado um quadro com informações das estudantes surdas e dos professores participantes da pesquisa.

QUADRO 1 - Perfil das estudantes surdas

SOBRE O PERFIL DAS ESTUDANTES	E1	E2
FAIXA ETÁRIA:	De 25 à 40 anos.	De 25 a 40 anos.
TEM FILHOS? SE SIM, QUANTOS?	Sim. Dois filhos.	Sim. Uma filha.
ESTADO CIVIL:	Casada.	Solteira.
GRAU DA DEFICIÊNCIA (Moderada, severa ou profunda):	Moderada.	Moderada.
ESPECIFICIDADE DA DEFICIÊNCIA (Congênita ou Adquirida):	Adquirida, com 4 anos de idade.	Adquirida, entre 6 e 7 anos de idade.
SE UTILIZA APARELHO AUDITIVO:	Sim.	Sim.
É ORALIZADO(A)?	Sim.	Sim.
SE FAZ LEITURA LABIAL:	Sim.	Sim.
IDADE QUE APRENDEU A LIBRAS:	Entre 8 e 9 anos de idade.	Com 7 anos de idade.
A FAMÍLIA DOMINA A LIBRAS?	Sim.	Só uma pessoa da família.
RENDA FINANCEIRA BASE:	Benefício de Prestação Continuada (BPC).	Outro: Bolsa Família.

TEMPO FORA DA ESCOLA:	Mais de 11 anos.	5-10 anos.
OCUPAÇÃO:	Estudante.	Estudante.
INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL QUE MAIS ESTUDOU	Particular e Pública, mais tempo na pública.	Particular e Pública, mais tempo na particular.

Ao analisar o perfil das estudantes, percebe-se que ambas adquiriram a deficiência entre os 4 e 7 anos de idade, o que pode interferir na sua compreensão com relação à comunicação com outras pessoas que têm a Língua portuguesa como primeira língua. Por terem adquirido a surdez antes do período que costuma-se ser alfabetizado, as estudantes pesquisadas apresentam dificuldades com a aprendizagem da língua portuguesa, sobretudo quando usados textos longos em sala de aula. Contudo, por terem adquirido a surdez depois conviverem com pessoas ouvintes, elas conseguem oralizar algumas palavras e frases.

Diante do perfil das estudantes, ambas não trabalham e ocupam-se com os estudos e as responsabilidades familiares, tendo em vista que as duas estudantes são mães e recebem apoio da família. Neste sentido, percebe-se que este fator influencia na frequência das estudantes no núcleo de Eja que estão matriculadas, pois, mesmo que tenham apoio familiar, exercem a maternidade de forma muito presente e quando seus filhos apresentam necessidades específicas, não medem esforços para estarem próximas de seus filhos. Fator este que faz parte da realidade de muitas mães e pais que frequentam a EJA e que, muitas vezes, precisam priorizar sua família. E este pode ser considerado um fator que interfere na permanência desses estudantes nas aulas.

Ao serem questionadas sobre a acessibilidade da instituição de ensino, ambas as estudantes respondem que não conseguem encontrar com facilidade as salas, direção ou até mesmo outros espaços que precisam ou que gostariam de encontrar. A ausência de sinalização em Libras dificulta no que se refere a autonomia destas estudantes que se locomoverem pela instituição com maior independência.

Tendo em vista este fator, percebe-se a importância de proporcionar espaços acessíveis e que, muitas vezes, é entendido apenas como a construção de rampas e piso tátil. Esses recursos de acessibilidade são essenciais, mas não somente eles são capazes de garantir a acessibilidade da diversidade de estudantes com deficiência presentes e que podem vir a estudar na mesma instituição de ensino.

Diante disso, Nogueira, Maia e Farias (2015, p. 3) apresenta um conceito sobre as barreiras arquitetônicas, consideradas um dos fatores de segregação e desmotiva estudantes a permanecerem nos espaços escolares, ao afirmarem que “Todos os obstáculos que dificultam ou impedem o acesso a ambientes, interferindo na liberdade de movimentação e na segurança das pessoas são chamados de barreiras arquitetônicas”.

A elaboração de projetos que visem possibilitar o maior número de acessibilidade arquitetônica nos espaços escolares é extremamente necessário. E essa acessibilidade deve contemplar os diferentes tipos de deficiência. Entende-se que os custos para proporcionar esse tipo de acessibilidade é alto, contudo, muitas estratégias e recursos podem ser usados e apresentam níveis de inclusão consideráveis. A exemplo das sinalizações em Libras, que podem ser feitas com imagens e sinais em Libras, tendo em vista que, a maioria dos surdos, utilizam de muitos recursos visuais para obterem informações e se comunicarem de forma mais eficaz.

E, neste sentido, vale destacar que “A acessibilidade possibilita que os portadores de necessidades especiais se locomovam em múltiplos espaços e possam participar de atividades que uma cidade oferece com maior independência, segurança e autonomia” (Nogueira, Maia, Farias, p. 5, 2015).

Ao serem questionadas acerca da compreensão dos conteúdos e suas adaptações (ou não), a estudante E1 afirma que alguns materiais são difíceis de serem compreendidos, contudo, o auxílio da intérprete facilita a compreensão. Além disso, a mesma estudante destaca que alguns textos em português são difíceis de ler e que os textos menores são mais fáceis e, portanto, tornam-se mais compreensíveis. Neste sentido, “[...] existem ainda lacunas sobre metodologias de ensino-aprendizagem da língua portuguesa que abranjam as perspectivas dos valores surdos” (Silva, 2008, p. 20).

A estudante E2 também faz os mesmos apontamentos e ainda enfatiza que quando não compreende algum conteúdo, ao ser questionado aos professores e receber um retorno se torna mais fácil a compreensão e que, alguns professores se dispõe a fazer adaptações de materiais para elas.

Um fator interessante a ser destacado refere à relação professor-aluno, ao serem questionadas sobre as contribuições que os professores fazem para facilitar a aprendizagem das estudantes, E1 destaca que os professores comunicam-se mais com a intérprete e reforça que, sem a intérprete em sala, não há comunicação ou compreensão da aprendizagem. O que leva a pensar acerca do preparo dos docentes em receberem estudantes surdos em sala.

Diante disso, Zampieri (2006, p. 35) destaca que “A maneira como a interpretação ocorre relaciona-se com os conhecimentos prévios a respeito do assunto que o professor irá ensinar”, e, neste sentido, o intérprete não tem o papel de ministrar as aulas para o estudante surdo, mas de expressar as informações escolares em sinais. Essa diferenciação, muitas vezes, não é reconhecida pelos professores que passam a acreditar que o intérprete tem a mesma função que ele.

Quando questionado sobre as disciplinas que as estudantes têm maior dificuldades de aprendizagem, a E1 diz ser a disciplina de matemática, pois existem conceitos que não consegue entender. Já E2 diz que a disciplina de Inglês é a mais difícil, pois de fato não entende, tendo em vista que é outra língua. Tendo em vista que a maioria dos estudantes surdos, hoje em dia, dominam como primeira língua a Libras, ainda aprendem a língua portuguesa, que, por sua vez, apresenta uma gramática nova e diferente para esses estudantes. Então, a língua inglesa entra como mais um desafio para esses estudantes se não adaptado da forma correta e que atenta às necessidades específicas apresentadas por esses estudantes. Diante disso, Carvalho (2014) apresenta em seu estudo, alguns desafios e possibilidades do ensino de inglês para surdos. Em sua pesquisa, em que os participantes envolvem estudantes surdos e professores de língua inglesa, ela destaca a importância do bilinguismo nesse processo, ao afirmar que “O ensino Bilíngue não deve se reduzir apenas ao fato de permitir e incentivar a comunicação em Libras entre surdos e ouvintes. Há que se ter uma proposta pedagógica definida, com metodologia de ensino diferenciada e recursos específicos” (Carvalho, 2014, p. 114).

A relação professor-aluno pode ser um diferencial (ou não) no processo de aprendizagem de estudantes surdos, se a comunicação for eficaz. Neste sentido, E1 e E2 destacam que o que torna a relação com os professores razoáveis é justamente em virtude da ausência de uma comunicação eficaz, pois, muitas vezes, pode limitar-se apenas a uma transmissão de informações entre intérprete e professor.

Ambas as estudantes destacam que sua relação com a intérprete é totalmente satisfatória, pois mantém uma boa relação não apenas de forma profissional, mas existe uma relação de amizade entre ambas. Diferentemente da relação desses estudantes com a turma. E1 apresenta que tem uma boa relação com a turma, já E2 destacou que não tem nenhuma relação ou interação afetiva com a turma. Isto pode refletir na personalidade das estudantes. Ao serem entrevistadas percebe-se a diferença de personalidades entre elas, pois, uma demonstra-se ser mais comunicativa, busca formas de interagir sempre que pode e quer, já a outra estudante apresenta-se ser mais introvertida.

Ambas as estudantes demonstram conhecer acerca de seus direitos, enquanto pessoa com deficiência e pessoa surda. E, diante disso, é importante destacar acerca da relevância dos estudantes com deficiência conhecerem as legislações que amparam e garantem seu acesso, permanência e aprendizagem ao longo da vida, para que estejam mais conscientes sobre as demandas e atualizações da sociedade, bem como, para que cobrem a efetivação das legislações de cunho inclusivo relacionadas às instituições de ensino.

E1 e E2 relatam que pararam de estudar em virtude da gravidez e passaram a se dedicar totalmente aos filhos e à família, fator muito comum entre o público da EJA. Nisto, ambas apresentam que há alguns anos atrás era mais fácil para aprenderem, mas após a pausa nos estudos e o retorno, tornou-se mais difícil. Contudo, nas questões finais da entrevista acerca dos fatores que motivaram a continuar os estudos no NEJAEM, ambas relatam que a família foi um grande incentivador, bem como, a intérprete de Libras que as acompanha. Nesse sentido, nota-se que a família segue sendo o principal fator motivacional das estudantes, contudo, sabe-se que não é a realidade de outros estudantes. Diante disso, as autoras Cappellini e Santos (2020, p. 14), em um estudos realizado com estudantes surdos e seus familiares, apresenta que quando a língua é ressignificada ela modifica a relação entre as pessoas surdas e seus parentes ouvinte, quando destacam que “A língua envolve comunicação, cuidado, segurança, crescimento, proximidade e vínculo. Ao ressignificar sua relação com a língua, as famílias têm oportunidades também de ressignificar sua relação com o filho”.

Portanto, percebe-se por meio dos resultados obtidos na entrevista das estudantes que, as maiores barreiras que dificultam a aprendizagem e permanência desses estudantes está relacionada a ausência de adaptações que gerem acessibilidade, tanto na estrutura, formato das cadeiras da sala, quanto na adaptação dos materiais. Além disso, a ausência de interações entre as estudantes e os professores dificulta sua execução das atividades e compreensão dos conteúdos. Contudo, a atuação da intérprete em sala é fundamental para eliminação de algumas barreiras e serve como um fator motivacional para as estudantes.

QUADRO 2 - Perfil das professoras entrevistadas.

SOBRE O PERFIL DAS PROFESSORAS:	P1	P2
Faixa etária:	De 25-40 anos de idade.	Acima de 51 anos.

Nível de instituição:	Mestre.	Doutor(a).
Tempo de experiência como professor(a) da modalidade EJA:	1-5 anos.	1-5 anos.
Vínculo institucional:	Efetivo.	Efetivo.

O perfil inicial das professoras entrevistadas mostra que uma delas, tem idade próxima a das estudantes surdas e a outra professora aparenta ser mais experiente na área, contudo, seu tempo de ensino na modalidade EJA é de entre 1 e 5 anos de atuação. Ambas são efetivadas no núcleo, P1 concluiu o mestrado e P2 o doutorado.

Ao ser questionado acerca da experiência de ensinar em salas de aula contendo estudantes com deficiência, P1 responde que, anteriormente, não havia tido esse tipo de contato e que passou a ter a partir do ano de 2022. Já P2 afirma que já teve experiência, mas não com estudantes surdos e sim com estudantes com deficiência visual. O que remete a reflexão de que, ensinar estudantes com deficiência é conhecer suas especificidades para desenvolver um trabalho mais eficaz e significativo para o estudante. Segundo Campos e Oliveira (2005, p. 53) “O princípio de inclusão deve fundamentar a prática pedagógica, resgatando a possibilidade de determinados educandos que, independentemente de suas condições, têm direitos às mesmas oportunidades de realização de seu potencial”.

Ao ser questionado acerca de capacitações (Eventos, Congressos, Oficinas) voltadas para a área da inclusão, ambas professoras responderam que não tiveram essa experiência. Nesse sentido, percebe-se que, o conhecimento acerca da educação inclusiva é essencial, pois é possível que o professor(a) obtenha um “[...] aprimoramento através da reflexão, compartilhamento de idéias, informações, sentimentos, responsabilidades, decisões e ações” (Zullian, Freitas, 2001, p. 3) a respeito das pessoas com deficiência e seus direitos enquanto cidadãos e pessoas.

Tendo em vista que a entrevista realizada com as professoras foi voltada para as E1 e E2 ao qual fazem parte do ciclo em que elas ministravam aulas, foi questionado sobre os conhecimentos sobre a Libras. P1 responde que compreende de forma intermediária a Libras, já P2 destaca que compreende pouco. E quando questionado sobre seus planejamentos serem acessíveis ou não a essas pessoas, P1 responde que sim e P2 responde que não considera seu planejamento acessível tendo em vista as diferenças gramaticais.

Dentro deste contexto, foi solicitado que cada uma contasse sobre os recursos e estratégias que elas usavam para facilitar a participação e aprendizagem das estudantes surdas.

P1 afirma que, por serem aulas de matemática, utiliza muito dos desenhos, gráficos e questões problemáticas que contemplem o cotidiano dos estudantes, não apenas das estudantes com deficiência. Por não considerar seu planejamento de aulas acessível, P responde que talvez, uma estratégia interessante seria o uso de imagens para facilitar a compreensão das alunas.

Sobre a articulação com a intérprete de Libras, P1 destaca que mantém contato com a intérprete para organizar os exercícios que serão passados em sala, já P2 destaca que não faz essa articulação, mas que gostaria que ocorresse essa comunicação, pois, a intérprete faz o melhor para ajudá-la com as estudantes surdas.

“A incorporação das diferentes tecnologias como ferramentas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem acaba criando desafios para educadores” (Rego, Costa, Fernandes e Silva, 2022, p. 782), ou seja, a busca por novos conhecimentos, metodologias e recursos pedagógicos inclusivos podem despertar inseguranças nos professores, tendo em vista, o padrão de ensino o qual, eles mesmo estabeleceram diante das suas experiências e formação inicial. Contudo, isto não deve ser um fator determinante para que as práticas pedagógicas não sejam inovadoras. Nesse sentido, “[...] a consciência do professor em relação à importância de sua formação é condição indispensável para que este possa superar os modelos ultrapassados de educação” (Rego, Costa, Fernandes e Silva, 2022, p. 782).

Contudo, o professor não precisa buscar tornar suas práticas inovadoras sozinho, e sobre isso, Rego, Costa, Fernandes e Silva (2022, p. 783) destacam que é preciso “[...] permitir ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica”. Fator que não se limita às escolas de ensino regular, mas a toda instituição de ensino.

Acerca dos instrumentos avaliativos e suas possíveis adequações, P1 afirma que não realiza adequações, pois, geralmente, é realizado pelas intérpretes. P2 também não realiza as adequações, contudo, destaca o fator do curto tempo de aula que tem e que não consegue realizar as adequações. Diante disso, Oliveira e Campos (2005, p. 53) destacam que “A avaliação deve se caracterizar como um instrumento capaz de estabelecer as condições de aprendizagem do aluno e sua relação com o ensino”, refletindo sobre essa concepção, pode-se salientar que o processo de construção das avaliações deve ser pensadas com antecedência, levando em consideração as especificidades dos alunos e o nível de aquisição de conhecimentos que eles têm com relação a cada disciplina. A avaliação deve ser pensada desde o início do planejamento.

Ambas as professoras afirmaram ter desafios com relação ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência. P1 afirma que, por ensinar matemática, a utilidade de gráficos e símbolos são bastante presentes, e, para as discentes surdas, embora

seja um meio visual de aprender os conteúdos, são incomuns para elas. P2 afirma que, além do tempo reduzido para cada aula, o fator do pouco engajamento das estudantes, bem como a não adequação dos materiais, dificulta esse processo, tanto para as estudantes quanto para ela.

Diante dos aspectos apresentados anteriormente, vale salientar que, o processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência, geralmente, advém de uma análise realizada com antecedência para conhecer esses estudantes e perceber suas maiores dificuldades, nesse sentido, Oliveira e Campos (2005, p. 61) afirmam que “[...] a partir de uma proposta de educação inclusiva, o foco de avaliação passa a ser as necessidades educacionais específicas de cada aluno, seja ele deficiente ou não”.

Na entrevista realizada com as professoras também foi questionado acerca dos seus conhecimentos sobre a inclusão na modalidade da EJA e sua importância, bem como, do que pode ser feito para facilitar esse processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência, sobretudo, das estudantes surdas. P1 destaca que o investimento em tablets e computadores poderia facilitar a acessibilidade desses estudantes. P2 reforça que o que poderia auxiliar nesse processo é o envolvimento das estudantes em sala de aula.

Os conhecimentos apresentados pelas professoras sobre a inclusão na EJA refere-se a importância de investimentos em tecnologias que tornem o processo de ensino-aprendizagem interativo, bem como, uma melhor assistência por parte dos governantes. “Contudo, trata-se de uma missão complexa que exige, em primeira instância, mudanças nas estruturas organizacionais das instituições envolvidas, implantação de infraestrutura adequada e formação dos agentes educacionais” (Rego, Costa, Fernandes e Silva, 2022, p. 781), ou seja, não adianta implementar esses recursos se os estudantes não sabem usar e os professores não conhecem como podem utilizar esses recursos de uma forma inclusiva em sala de aula.

Sobre os níveis de relação entre professor-estudantes com deficiência, P1 que considera pouco esse processo de comunicação e afetividades. Já o P2 destaca que considera satisfatória essa relação, contudo, poderia ser melhor. Neste sentido Brait, Macedo, Silva, Silva e Souza (2010) salientam que no processo de ensino-aprendizagem os professores precisam transpassar as formalidades profissionais em sala de aula e dar lugar a uma estrutura metodológica que oriente e auxilie os estudantes a aprender a estudar. “Nesse sentido, não temos como desvincular o ensino-aprendizagem da relação professor-aluno, sabendo que se influenciam reciprocamente, ou seja, um fator depende do outro.” (Brait, Macedo, Silva, Silva e Souza, 2010, p. 14).

Por fim, na entrevista foi abordado a questão acerca da relevância dos intérpretes de Libras na compreensão dos estudantes surdos, neste caso, das estudantes identificadas no

NEJAEM. Diante desse questionamento, ambas as professoras destacaram que o papel da intérprete nesse processo de ensino e aprendizagem é fundamental e indispensável, pois essa profissional atua como uma ponte para estabelecer a comunicação entre os professores e os estudantes surdos.

Perante o exposto, percebe-se que a articulação de conhecimentos entre professores e intérpretes de Libras é fundamental para que o professor(a) consiga perceber as especificidades do estudante surdos, mas não só esse fator é suficiente para garantir a aprendizagem do mesmo. Os investimentos em recursos tecnológicos e/ou pedagógicos podem facilitar a atuação do professor(a) em sala de aula, bem como, o incentivo à formação continuada dos mesmos sobre a temática da inclusão de estudantes com deficiência em sala. Professor(a), estudante e intérprete de Libras precisam estar articulados e envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

QUADRO 3 - Perfil da intérprete de Libras

SOBRE O PERFIL DA INTÉRPRETE	INTÉRPRETE
Nível de instrução:	Pós-graduação
Curso superior:	Pedagogia
Tempo de experiência como Tradutor e Intérprete de Libras:	Mais de 11 anos

A intérprete de Libras do NEJAEM, além da graduação em Pedagogia, possui certificação de proficiência em Libras (Prolibras), conhecida também como formação em Letras-Libras. Nisto, podemos refletir que, a formação em pedagogia pode somar na atuação do intérprete, na compreensão e interpretação de conceitos e nomenclaturas da área da educação, que podem ser usadas pelos professores em sala de aula. Além de possibilitar o conhecimento de novas metodologias e estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem, contribuindo para troca de conhecimentos entre intérpretes e professores.

O papel do intérprete de Libras no processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos é fundamental para facilitar a comunicação. Contudo, existem diferenças entre a atuação do intérprete em sala de aula e do professor. A intérprete participante da pesquisa enfatiza essa importância em suas respostas ao questionário, e nisto, ela reforça a relevância das adaptações.

É muito importante a participação do professor no processo ensino-aprendizagem do surdo, adaptando algum material ou conteúdo, tudo para o melhor aprendizagem do aluno (intérprete)

O intérprete raramente participa do planejamento das aulas, entretanto sempre presta consultorias junto aos professores, orientando as melhores formas de adaptações, das especificidades dos surdos, das estratégias utilizadas para melhor aprendizado do aluno (intérprete)

Além da formação, os fatores motivacionais que levaram a intérprete a seguir com a profissão estão relacionados a fatores familiares. A intérprete afirma no questionário que em sua família tem pessoas surdas e que, ela precisou e quis aprender para poder se comunicar com essas pessoas

Primeiramente para me comunicar com minha irmã que é surda e meu marido que também é surdo. A partir daí surgiram oportunidades de trabalhar e estou até hoje (intérprete)

Tendo em vista que o NEJAEM é um núcleo de EJA dentro de uma universidade, fez-se necessário identificar a diferença de conteúdos e currículo com relação às escolas de ensino regular que ofertam a EJA, na perspectiva da intérprete de libras, e nisto, no questionário da intérprete uma questão esteve direcionada a essa curiosidade. Para tal, a intérprete respondeu que

O conteúdo, as aulas, o nível dos materiais, o conteúdo das atividades propostas, são os mesmos ou semelhantes aos oferecidos pelas salas do EJA de escolas de ensino regular (intérprete)

Diante da resposta apresentada pela intérprete pode-se refletir que ao mesmo tempo que é importante que o núcleo de EJA do lócus da pesquisa ofereça um currículo semelhante ao das escolas de ensino regular, poderia realizar algumas modificações com relação ao tempo

de aulas e quantidades de conteúdos, tendo em vista o acesso às informações e atualizações que a instituição em que ocorre as aulas de EJA oferece.

Diferentemente do que foi apresentado pelas estudantes, a interação dos colegas da turma com as estudantes surdas, na perspectiva da intérprete, é inclusiva, na medida do possível e dos conhecimentos prévios em libras dos estudantes.

Os alunos ouvintes tentam interagir sempre. Em sala eles aprendem o básico de Libras, tentam conversar por mensagens e dependendo da complexidade o intérprete pode intermediar o diálogo (intérprete)

Nisto, percebe-se que a comunicação é presente, contudo, não é tão eficaz tendo em vista os conhecimentos básicos em libras, por parte dos estudantes ouvintes, porém, a atuação da intérprete é essencial para mediar essa comunicação e interação da turma por completo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que, embora sejam perceptíveis os avanços com relação à legislação em torno do favorecimento das pessoas com deficiência na educação, ainda existem fatores que dificultam o processo de permanência e aprendizagem dessas pessoas. Os aspectos que envolvem as práticas pedagógicas, tornam-se centrais no que se refere à participação plena e inclusão das pessoas com deficiência nas instituições de ensino, sobretudo na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Neste sentido, percebeu-se que o uso de adaptações de atividades e avaliações é fundamental para o processo de aquisição de conhecimentos dos estudantes com deficiência, pois, uma vez adaptado de acordo com as especificidades, o estudante sente-se respeitado e visto, gerando maiores motivações e engajamento.

As inovações educacionais podem favorecer o processo de aprendizagem dessas pessoas, contudo, gera inseguranças nos profissionais da educação. Notou-se que, uma forma dos professores sentir-se seguros para aplicar e inovar suas práticas é extremamente importante o investimento em capacitações que contribuam como formação continuada, pois, ao mesmo tempo que os professores têm como uma missão educacional estarem atualizados dos avanços na sociedade, é importante fornecer suporte para que esses professores consigam desenvolver suas práticas pedagógicas de forma mais inclusivas.

Percebeu-se também que, a educação para pessoas surdas, sobretudo, sendo estudantes da EJA, deve envolver uma participação ativa e articulada entre professores, intérpretes de Libras e o(os) próprio(os) estudante(es) surdo(os), perpassando metodologias ultrapassadas e dando espaço para ações e estratégias inclusivas e inovadoras. Sendo assim, notou-se que é possível compreender alguns aspectos em torno do processo de permanência e da aprendizagem dos estudantes surdos e perceber que dentro desse processo está inserido fatores externos de cunho pessoal desses estudantes, bem como, relacionados a ausência de práticas pedagógicas inclusivas. Em pesquisas futuras, pretende-se explorar na construção de estudos na área da educação de pessoas com deficiência na EJA, bem como, na elaboração de pesquisas e ações voltadas para a formação continuada de professores da EJA, na área da inclusão, tendo em vista a carência desses estudos na articulação de educação inclusiva e EJA.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Nadja Rinelle Oliveira de. FONTENELE, Inambê Sales. FREITAS, Ana Célia Sousa. **Paulo Freire e a Educação de Jovens e Adultos**. <<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6151/5164>>.
- BRAIT, Lílían Ferreira Rodrigues. MACEDO, Keila Mércia Ferreira de. SILVA, Francis Borges da. SILVA, Márcio Rodrigues. SOUZA, Ana Lúcia Rezende de. **A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem**. v. 8, n. 1, 2010, p. 1-15. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/download/40868/20863/>>.
- BISOL, Cláudia Alquati. PEGORINI, Nicole Naji. VALENTINI, Carla Beatris. **Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social**. 2017. Disponível em: <<http://cajapio.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6804/4367>>.
- BOURDIEU, Pierre. **Capital simbólico e classes sociais**. Publicado originalmente em 1978. v. 13, nº 2, 2013, p. 105-115. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/nec/a/B4QLbKSYLfXdCtHFWDnVxfM/?format=pdf&lang=pt>>.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 1.105**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1727039>
- BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008.
- BRASIL. Constituição Federal (1988). **Coordenação de Edições Técnicas**. Senado Federal, 2016. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf>.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008, p. 6-16.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto 5.626/2006: dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras**. Brasília, 2005. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.436/02**: Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Brasília, 24 de abril de 2002. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>.

CARVALHO, Raquel Araújo Mendes de. **Desafios e possibilidades do ensino de língua inglesa para surdos**. Goiânia, 2014, p. 1-133. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tedeserver/api/core/bitstreams/1b658e12-70c3-49d1-bfb9-427c05933567/content>>.

CHIELLA, Vânia Elizabeth. **Marcas surdas: escola, família, associação, comunidade e universidade constituindo cultura e diferença surda**. São Leopoldo, 2007, p. 1-155. Disponível em: <<http://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/1937/marcas%20surdas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.

COELHO, Hamilton Freire. **Educação de Jovens e Adultos - EJA: aspectos históricos**. In: COELHO, Hamilton Freire. **O ensino de Arte na Educação de Jovens e Adultos em escolas públicas de ensino médio de João Pessoa - PB- 2007-2012**. João Pessoa, p. 7-34, 2013.

_____. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994, p. 1-17. Disponível em: <[file:///home/maially/Downloads/salamanca%20\(1\).pdf](file:///home/maially/Downloads/salamanca%20(1).pdf)>.

_____. **Educação de Jovens e Adultos: a luta pelo direito à aprendizagem**. Observatório de Educação, Ensino Médio e Gestão, S/A. Disponível em: <<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/conteudo-multimedia/detalhe/educacao-de-jovens-e-adultos-a-luta-pelo-direito-a-aprendizagem>>.

FERREIRA Naura Syria Carapeto. **Repensando e Ressignificando a Gestão Democrática da Educação na Cultura Globalizada**. Educ. Soc., Campinas, v. 25, nº 89, 2004, p. 1227-1249. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/bZtVgkPScg98jnHnp9CtzPp/?format=pdf&lang=pt>>.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pessoas com Deficiência e as Desigualdades Sociais no Brasil**. Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômica, n.47, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101964_informativo.pdf>.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pessoas com deficiência e as desigualdades sociais no Brasil**. Estudos e Pesquisa - Informação demográfica e socioeconômica, nº 47, 2022, p. 2-16. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101964_informativo.pdf>.

LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal. Coordenação de Edições Técnicas. 2017. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>.

LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal. 2005. Disponível em:

<<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>.

_____. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Câmara dos Deputados. Brasília, 2015. Disponível em:

<https://www.cnmp.mp.br/portal/images/lei_brasileira_inclusao_pessoa_deficiencia.pdf>.

LEITE, Emeli Marques Costa. **Os papéis do intérprete de Libras na sala de aula inclusiva**. Rio de Janeiro, 2004, p. 1-190. Disponível em:

<<https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/6084/1/634144.pdf>>.

MENDONÇA, Lorena Medeiros de. CARVALHO, TalanaWila de. DOMINGUES, Luciana Santos. FARIA, Ana Carolina Cintra. **A importância da Libras como componente curricular na educação básica**. v. 7, nº 1, 2018, p. 1-14. Disponível em: <<http://revistas.icesp.br/index.php/SaberesPratica/article/view/342/238>>.

MIRANDA, Fabiana Darc. **Aspectos Históricos da Educação Inclusiva no Brasil**. Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva. Manaus. v. 2, nº 3, 2019, p. 11-22. Disponível em:

<<https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educacaoInclusiva/article/view/4867/4442>>.

MOREIRA, Glays Kelly da Silva. CHAVES, Me. Davillas Newton de Oliveira. **Educação de Jovens e Adultos pós-LDB: trajetória e conquistas**. S/A. p. 1-20. Disponível em:

<<https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/2605/1/TCC%20-%20Artigo%20Ci%20ent%20-%20-%20Final%20-%20Glays%20Kelle%20da%20Silva%20Morreira.pdf>>.

NOGUEIRA, Auriseu. MAIA, Mérsia Nogueira. FARIAS, Moises Rocha. **Acessibilidade no ambiente escolar como forma de inclusão social**. Revista Expressão Católica: 2015. v. 04, n. 2. p. 1-21. Disponível em:

<<http://publicacoesacademicas.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/rec/article/view/1417/1150>>.

NOGUEIRA, Maria Alice. **O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas**. v. 51, São Paulo, 2021, p. 1-12. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/cp/a/pdTJTSCfQhzpWjZSGGy8gqK/?format=pdf&lang=pt>>.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio Oliveira. CAMPOS, Thaís Emília. **Avaliação em Educação Especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência**. V. 6, n. 31, jan. jun. 2005, p. 51-77. Disponível em:

<<http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/v16n31/v16n31a03.pdf>>.

PIOTTO, Débora C. NOGUEIRA, Maria Alice. **Um balanço do conceito de capital cultural:** contribuições para a pesquisa em educação. v. 47, São Paulo, 2021, p. 1-35. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/ep/a/89XTbcZcDv5Mb5nfDgQPzMt/?format=pdf&lang=pt>>

REBOUÇAS, Larissa Silva. **Pedagogia surda:** estratégias de ensino para as pessoas surdas na Educação Inclusiva. 2019.

RECH, Gabriele Cristine. SEEL, Fabíola Sucupira Ferreira. RIGO, Natália Schleder. **Libras nas licenciaturas e currículos:** Surdez e aquisição de línguas. v. 7, nº 2, 2019, Disponível em:

<<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/5849/pdf>>.

REGO, Leila F. M. Everton. COSTA, Daniele J. Moreira. FERNANDES, Dominices Coutinho. SILVA, Paula Ticiane. **Tecnologias e Educação Inclusiva:** desafios e perspectivas na formação docente. Conjecturas, v. 22, n. 8, Maranhão, 2022, p. 779-792. Disponível em:

<<http://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/1265/959>>

ROMÁRIO, Lucas. DORZIAT, Ana. **Professoras Surdas:** ensino, formação e pedagogia surda. Comunicação: Piracicaba, v. 23, n. 3, 2016, p. 287-309.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Editora e Distribuidora Ltda (WVA-r): Rio de Janeiro, 1997. Disponível em: <[file:///home/maially/Downloads/Inclus%C3%A3o%20-%20Construindo%20uma%20Sociedade%20para%20Todos%20\(1999\),%20Sassaki,%20RK.pdf](file:///home/maially/Downloads/Inclus%C3%A3o%20-%20Construindo%20uma%20Sociedade%20para%20Todos%20(1999),%20Sassaki,%20RK.pdf)>.

SILVA, S. C. da et. al. **Apropriação cultural e mediação pedagógica:** contribuições de Vygotsky na discussão do tema. Psicologia em Estudo: v. 16, n. 2, Maringá, abr./jun. 2011, p. 219-228. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n2/a05v16n2.pdf>>. Acesso em 07/07/2023.

SILVA, Simone Gonçalves de Lima da. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos:** das políticas às práticas pedagógicas. 2008, p. 1-121. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91989>>.

SOUZA, Gleisse Crespo Vaca. TAVARES, Leila Saavedra da Silva. **Bilinguismo para surdos:** um encontro com a pedagogia surda. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, 2023, p. 1-39. Disponível em: <<https://ri.unir.br/jspui/handle/123456789/4545>>.

STRELHOW, Thyelles Borcarte. **Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** Revista HISTEDBR *on-line*. n. 38, Campinas, jun. 2010, p. 49-59. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689/7256>>.

_____. World Health Organization. **Primary ear and hearing care training resource**. v. 4. 2006. Disponível em:
<https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/43333/9241592710_eng.pdf?isAllowed=y&sequence=7>.

ZAMPIERI, Marinês Amália. **Professor ouvinte e aluno surdo**: possibilidades de relação pedagógica na sala de aula com intérprete de LIBRAS - Língua Portuguesa. Piracicaba-SP, 2006, p. 1-118. Disponível em:
<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/190814/ZAMPIERI%20Marin%c3%aas%20Am%c3%a1lia%202006%20%28disserta%c3%a7%c3%a3o%29%20UNIMEP.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.

ZULIAN, Margaret Simone. FREITAS, Soraia Napoleão. **Formação de professores na educação inclusiva**: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo. Cadernos, n. 18, edição: 2001. Disponível em:
<<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5183/3178>>.

APÊNDICES

TCLE: Termos de Livre Consentimento Livre e Esclarecido - Estudantes, Professores e Intérpretes



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE HABILITAÇÃO PEDAGÓGICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado (a) estudante _____, você está sendo convidado(a) como voluntário (a) à participar do projeto de Pesquisa "Permanência e Aprendizagem de Estudantes com Deficiência nos Cursos do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio" empreendido pelos alunos Maially Bernardo Mendonça, Matheus Wesley Pereira dos Santos e Tharciane Marculino da Silva, e orientados pela professora Dra. Izaura Maria de Andrade da Silva, vinculados ao curso de Licenciatura em Pedagogia e Pedagogia do Campus I da Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa-Paraíba.

O objetivo dessa pesquisa é verificar e analisar os fatores ambientais e pessoais que possibilitam a permanência e a aprendizagem de estudantes com deficiência nos cursos do núcleo de educação de jovens e adultos (NEJAEM). Essa pesquisa se faz importante para identificar e eliminar as barreiras pedagógicas no processo educacional de estudantes com deficiência e analisar seu processo de escolarização a fim de compreender as dificuldades no campo da aquisição do conhecimento no ensino médio. O(A) senhor(a) tem plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto de pesquisa.

Ressalta-se que essa pesquisa não apresenta nenhum dano moral ou físico, e será garantido o sigilo dos dados obtidos, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter os dados em caráter confidencial.

☐ Declaro que li e concordo em participar da pesquisa.

João Pessoa, ____/____/ 2022

Assinatura do entrevistador

Assinatura do entrevistado



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE HABILITAÇÃO PEDAGÓGICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado (a) Intérprete _____, você está sendo convidado(a) como voluntário (a) à participar do projeto de Pesquisa "Permanência e Aprendizagem de Estudantes com Deficiência nos Cursos do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio" empreendido pelos alunos Maially Bernardo Mendonça, Matheus Wesley Pereira dos Santos e Tharciane Marculino da Silva, e orientados pela professora Dra. Izaura Maria de Andrade da Silva, vinculados ao curso de Licenciatura em Pedagogia e Pedagogia do Campus I da Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa-Paraíba.

O objetivo dessa pesquisa é verificar e analisar os fatores ambientais e pessoais que possibilitam a permanência e a aprendizagem de estudantes com deficiência nos cursos do núcleo de educação de jovens e adultos (NEJAEM). Essa pesquisa se faz importante para identificar e eliminar as barreiras pedagógicas no processo educacional de estudantes com deficiência e analisar seu processo de escolarização a fim de compreender as dificuldades no campo da aquisição do conhecimento no ensino médio. O(A) senhor(a) tem plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto de pesquisa.

Ressalta-se que essa pesquisa não apresenta nenhum dano moral ou físico, e será garantido o sigilo dos dados obtidos, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter os dados em caráter confidencial.

☐ Declaro que li e concordo em participar da pesquisa.

João Pessoa, ____/____/ 2022

Assinatura do entrevistador

Assinatura do entrevistado



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE
EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE HABILITAÇÃO PEDAGÓGICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado (a) Professor(a) _____, você está sendo convidado(a) como voluntário (a) à participar do projeto de Pesquisa "Permanência e Aprendizagem de Estudantes com Deficiência nos Cursos do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio" empreendido pelos alunos Maially Bernardo Mendonça, Matheus Wesley Pereira dos Santos e Tharciane Marculino da Silva, e orientados pela professora Dra. Izaura Maria de Andrade da Silva, vinculados ao curso de Licenciatura em Pedagogia e Pedagogia do Campus I da Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa-Paraíba.

O objetivo dessa pesquisa é verificar e analisar os fatores ambientais e pessoais que possibilitam a permanência e a aprendizagem de estudantes com deficiência nos cursos do núcleo de educação de jovens e adultos (NEJAEM). Essa pesquisa se faz importante para identificar e eliminar as barreiras pedagógicas no processo educacional de estudantes com deficiência e analisar seu processo de escolarização a fim de compreender as dificuldades no campo da aquisição do conhecimento no ensino médio. O(A) senhor(a) tem plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto de pesquisa.

Ressalta-se que essa pesquisa não apresenta nenhum dano moral ou físico, e será garantido o sigilo dos dados obtidos, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter os dados em caráter confidencial.

☐ Declaro que li e concordo em participar da pesquisa.

João Pessoa, ____ / ____ / 2022

Assinatura do entrevistador

Assinatura do entrevistado

Questionários: Estudantes, Professoras e Intérprete de Libras

PERMANÊNCIA E APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NOS CURSOS DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ENSINO MÉDIO

QUESTIONÁRIOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

1. Qual o seu gênero?

☐ Masculino ☐ Feminino ☐ Outro

2. Qual sua faixa etária?

☐ De 18 a 24 Anos ☐ De 25 a 40 Anos ☐ De 41 a 50 Anos ☐ Acima de 51 Anos

3. Estado civil

☐ Solteiro ☐ casado ☐ divorciado ☐ viúvo ☐ outro _____

4. Você tem filhos

☐ Sim ☐ Não .

Se a resposta da questão for sim, quantos filhos você tem?

5. Deficiência:

5.1 ☐ Moderada ☐ severa ☐ profunda

5.2 ☐ Congênita ☐ adquirida.

5.3 Se a adquirida em qual idade? _____

5.4 Utiliza aparelho auditivos ☐ Sim ☐ Não

5.5 Faz leitura labial ☐ Sim ☐ Não

5.6 É oralizada ☐ Sim ☐ Não

5.7 Onde e com que idade aprendeu libras?

5.8 Sua família domina a LIBRAS?

6. Como se mantém financeiramente? (Pode-se marcar mais de uma)

- ☐ Trabalho formal
- ☐ Trabalho informal
- ☐ Mesada familiar
- ☐ Renda (poupança)
- ☐ Benefício de Prestação Continuada (BPC)
- ☐ Sem renda
- ☐ Outro: _____

7. Tempo fora da escola?

- ☐ 1-5 ☐ 5-10 ☐ mais de 11 anos

8. Qual a sua ocupação?

- ☐ Estudante ☐ Trabalho e Estudo

Se trabalha, qual o turno e qual função?

9. Instituição Educacional de ensino que mais frequentou:

- ☐ Particular
- ☐ Pública
- ☐ Particular e Pública, mais tempo na Particular
- ☐ Particular e Pública, mais tempo na Pública

10. Você considera que mora?

- ☐ Perto, mesmo bairro da escola
- ☐ Longe, mas no mesmo bairro da escola
- ☐ Longe, em outro bairro da escola e em outro bairro, qual?

11. Considerando o seu trajeto para a UFPB qual o tempo médio que você gasta da sua casa para a escola?

- ☐ 0 a 10 min
- ☐ 10 a 20 min
- ☐ 20 a 30min
- ☐ Mais de 30 min

☐ levo 1h

☐ levo mais de 1h

12. Você precisa de algum auxílio pessoal para chegar à UFPB?

☐ Não, venho só

☐ Sim, meus pais

☐ Sim, alguém da minha família, amigos ou colegas da sala próximos a mim.

13. Qual o principal meio de transporte que você utiliza para chegar na escola?

☐ Ônibus ☐ Carro ☐ Moto ☐ A pé ☐ Outro _____

14. Quando entra no espaço da UFPB, você consegue encontrar com facilidade a sala de aula, direção e etc.? Existe sinalização visual, em libras?

☐ Sim ☐ Não

15. Quais as maiores dificuldades que você enfrenta para participar do curso?

16. Os professores oferecem matérias como explicações, conteúdos e recursos pedagógicos que facilitam a sua aprendizagem

☐ Sim ☐ Não

Se sim, quais?

17. As avaliações, você considera que elas são adaptadas a suas necessidades?

☐ Sim ☐ Não

18. O que o professor faz para contribuir com sua aprendizagem?

19. Qual disciplina foi a mais desafiadora? Por quê?

20. Qual a sua percepção de 0 a 5, sendo zero nenhuma e 5 total, sobre o nível de relação com o seus professores, partindo do ponto que essas relações envolvem também as dimensões afetivas, motivacionais e comunicativas?

- ☐ 0 – Nenhuma
- ☐ 1 – Pouca
- ☐ 2 – Razoável
- ☐ 3 - Satisfatória, mas pode melhor
- ☐ 4 – Boa
- ☐ 5 – Total

21. Quais são os motivos que dificultam essa relação se a resposta foi nenhuma ou pouca?

22. Qual a sua percepção de 0 a 5, sendo zero nenhuma e 5 total, sobre o nível de relação com o seu intérprete, partindo do ponto que essas relações envolvem também as dimensões afetivas, motivacionais e comunicativas?

- ☐ 0 – Nenhuma
- ☐ 1 – Pouca
- ☐ 2 – Razoável
- ☐ 3 - Satisfatória, mas pode melhor
- ☐ 4 – Boa
- ☐ 5 – Total

23. Qual a sua percepção de 0 a 5, sendo zero nenhuma e 5 total, sobre o nível de relação com seus colegas, alunos da EJA, qual o grau de envolvimento/relacionamento;

- ☐ 0 – Nenhuma
- ☐ 1 – Pouca
- ☐ 2 – Razoável
- ☐ 3 - Satisfatória, mas pode melhor
- ☐ 4 – Boa
- ☐ 5 – Total

24. Qual a sua percepção de 0 a 5, sendo zero nenhuma e 5 total, sobre o nível de conhecimento que você tem sobre as leis que garantem os direitos à educação da pessoa com deficiência?

- ☐ 0 – Nenhuma
- ☐ 1 – Pouca
- ☐ 2 – Razoável
- ☐ 3 - Satisfatória, mas pode melhor
- ☐ 4 – Boa
- ☐ 5 – Total

25. Você participaria de cursos/palestras que tivessem os objetivos de contribuir para disseminação das legislações que tratam sobre a pessoa com deficiência e para contribuir com a efetivação dessa legislação?

- ☐ Sim ☐ Não

26. Quais fatores te “motivaram” a dar continuidade aos estudos na EJA do NEJAEM?

27. Como você avalia seu processo de aprendizagem do Ensino Regular e agora, na EJA?

PROLICEN 2022
QUESTIONÁRIO
PERFIL DOS PROFESSORES

Gênero:☐ Masculino☐ Feminino☐ Outro _____.**Faixa etária:**☐ De 18 a 24 Anos ☐ De 25 a 40 Anos ☐ De 41 a 50 Anos ☐ Acima de 51 Anos**Nível de instrução?**Ensino Médio ☐Magistério ☐Ensino Superior Completo ☐Pós – Graduação ☐Mestre ☐Doutor ☐Pós-Doutorado ☐.**Tempo de experiência como Professor da Educação de Jovens e Adultos?**☐ 1-5 ☐ 5-10 ☐ mais de 11 anos**Disciplina que leciona:** _____.**Instituição Educacional de ensino:**☐ Particular ☐ Pública Estadual ☐ Pública Federal ☐ Outras _____**Questões para as finalidades da pesquisa:****1. Você trabalha com alunos surdos ou com deficiência intelectual?**☐ Sim, só uma ☐ Não ☐ Ambas

Se apenas uma, qual? _____

2. Na sua trajetória educacional você recebeu formação para ensinar alunos com deficiência?☐ Sim ☐ Não**3. Em caso afirmativo responda se foram:**

3.1. Na graduação

☐ Sim ☐ Não

3.2. Em programa especial para docência.

☐ Sim ☐ Não

Sim, tenho facilidade () Sim, mas tenho dificuldade () Não sei responder () Não, eu não consigo achar ().

10. Que instrumentos de avaliação você utiliza com os alunos com deficiência?

() Prova escrita () Prova oral () Outros tipos de trabalhos

Quais? E para quais deficiências? _____

_____.

11. Seu planejamento é adaptado para os com deficiência intelectual?

() Sim () Não

Se a resposta for não tem algum motivo? _____

_____.

12. Você já participou de capacitação/curso/formação/palestra/oficinas e congressos voltada para a educação inclusiva?

() Sim () Não

Qual(is)? _____
_____.

13. Qual sua visão enquanto docente frente aos desafios de educar estudantes surdos ou com deficiência visual no NEJAEM - UFPB?

_____.

14. Qual sua opinião sobre a educação inclusiva/especial na Educação de Jovens e Adultos?

_____.

15. Você sendo docente se sente preparado para trabalhar com alunos com deficiência? Justifique.

_____.

16. Qual a sua percepção de 0 a 5, sendo zero nenhuma e 5 total, sobre o nível de relação professor-aluno, partindo do ponto que essas relações envolvem também as dimensões afetivas, motivacionais e comunicativas com esses alunos?

- () 0 – Nenhuma
() 1 – Pouca
() 2 – Razoável
() 3 - Satisfatória, mas pode melhor
() 4 – Boa
() 5 – Total

17. Quais aspectos podem ser melhorados, se a comunicação for razoável, satisfatória, boa e total? e quais são os motivos que dificultam essa relação se a resposta foi nenhuma ou pouca?

18. Qual a sua percepção sobre a importância do Tradutor/Intérprete de Libras na sala de aula e na sua prática docente. E quais as contribuições para a compreensão dos alunos surdos? (só para os professores que dão aula para alunos surdos).

19. Quais suas dificuldades no processo de ensino aprendizagem dos estudantes com deficiência?

20. Em relação ao processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo foi adotado alguma prática pedagógica que alcance ou alcançou as especificidades linguísticas educacionais do aluno surdo? Se sim, qual (is)?

PROLICEN 2022
PERMANÊNCIA E APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NOS
CURSOS DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ENSINO
MÉDIO

QUESTIONÁRIO
PERFIL DOS INTÉRPRETES

Gênero:

☐ Masculino ☐ Feminino ☐ Outro

Faixa etária:

☐ De 18 a 24 Anos ☐ De 25 a 40 Anos ☐ De 41 a 50 Anos ☐ Acima de 51 Anos

Nível de instrução?

- ☐ Ensino médio
- ☐ Magistério
- ☐ Ensino Superior Completo
- ☐ Pós – Graduação
- ☐ Mestre
- ☐ Doutor
- ☐ Pós-Doutorado

Tempo de experiência como Tradutor e Intérprete de Libras?

- ☐ 1-5
- ☐ 5-10
- ☐ mais de 11 anos

1 - Você tem alguma motivação para realizar o curso de formação em libras?

2 - Como se dá a relação professor-intérprete para viabilizar um ensino de melhor qualidade para os estudantes surdos?

3 - Você já trabalhou em salas de EJA de escolas de ensino regular? Se sim, quais as diferenças que você observa nas escolas para a educação promovida pelo NEJAEM?

4 - Quais tipos de formação ou capacitação você teve para trabalhar com estudantes com deficiência?

5 - Como acontece a interação em sala de aula entre o (s) aluno (s) surdo (s) e ouvintes?

6 - O professor e intérprete tem um trabalho articulado? Com planejamento prévio?

7 - Você enfrenta dificuldade de conciliar as necessidades/dúvidas dos estudantes com os conteúdos ministrados pelo professor?
