



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-
ÁRIDO PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE
LETRAS CURSO DE
LIBRAS

RAFAELA BEZERRA GARCIA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS DE ALUNOS SURDOS NA EJA:
UMA PERSPECTIVA COLABORATIVA**

CARAÚBAS/RN

2023

RAFAELA BEZERRA GARCIA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS DE ALUNOS SURDOS NA EJA:
UMA PERSPECTIVA COLABORATIVA**

Monografia apresentada a Universidade Federal Rural do Semi-Árido como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Libras.

Orientador: Dra. Maria Ghislenny de Paiva Brasil.

CARAÚBAS/RN

2023

© Todos os direitos estão reservados a Universidade Federal Rural do Semi-Árido. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do (a) autor (a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. O conteúdo desta obra tomar-se-á de domínio público após a data de defesa e homologação da sua respectiva ata. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu (a) respectivo (a) autor (a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

GG216 GARCIA, RAFAELA BEZERRA.
p PRÁTICA PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS DE ALUNOS
SURDOS NA EJA: UMA PERSPECTIVA COLABORATIVA /
RAFAELA BEZERRA GARCIA. - 2023.
52 f. : il.

Orientadora: MARIA GHISLENY DE PAIVA BRASIL.
Monografia (graduação) - Universidade Federal
Rural do Semi-árido, Curso de Letras/Libras,
2023.

1. Educação Inclusiva. 2. Libras. 3. Alunos
surdos. 4. EJA. I. BRASIL, MARIA GHISLENY DE
PAIVA, orient. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada por sistema gerador automático em conformidade
com AACR2 e os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Biblioteca Campus Caraúbas
Bibliotecária: Dalvanira Brito Rodrigues
CRB: 15/700

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pelo Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo (USP) e gentilmente cedido para o Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (SISBI-UFERSA), sendo customizado pela Superintendência de Tecnologia da Informação e Comunicação (SUTIC) sob orientação dos bibliotecários da instituição para ser adaptado às necessidades dos alunos dos Cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação da Universidade.

RAFAELA BEZERRA GARCIA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS DE ALUNOS SURDOS NA EJA:
UMA PERSPECTIVA COLABORATIVA**

Monografia apresentada a Universidade Federal Rural do Semi-Árido como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Libras.

Defendida em: 05/10/2023

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Ghisleny de Paiva Brasil (UFERSA)
Presidente

Profa. Dra. Divoene Pereira Cruz Silva (UFERSA)
Membro Examinador

Profa. Esp. Izabela Apolinário da Costa (UFERSA)
Membro Examinador

Profa. Me. Mifra Angélica Chaves da Costa (UFERSA)

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus, pelo fôlego da vida, pela coragem, pela força e por ter cuidado do meu trajeto até aqui. Grandes coisas tens feito por mim!

A minha mãe, minha madrinha e minha sobrinha, Ronalba, Gilberlania e Maria Clara que antes de mais nada são a razão pela qual eu busco, através dos meus estudos, enxergar uma vida melhor. Por todos os esforços que não foram medidos e certamente não serão sempre que eu precisar de apoio. Há vocês em todas as minhas mais pequenas realizações.

A minha querida orientadora Profa. Dra. Maria Ghislenny de Paiva Brasil, que pode contribuir durante um longo percurso em minha jornada acadêmica. Por toda a genuína dedicação, paciência e crença que depositou nesta pesquisa e em mim.

Um agradecimento especial as professoras da banca examinadora, que gentilmente aceitaram o nosso convite para trazer suas significativas contribuições – Professoras Divoene, Mifra e Izabela, gratidão!

Aos meus professores de maneira geral pelo compromisso, carinho e cuidado com a aprendizagem alheia.

Ao meu esposo, hoje em memória, Antonio Gomes (Toinho), que foi meu maior apoiador e motivador, para que eu me tornasse uma pessoa realizada através dos meus estudos, e infelizmente não está ao meu lado para vivermos esse momento.

Gratidão a Stefany, minha amiga, pela positividade por acreditar em meu potencial, por todas as vezes que me motivou e acreditou no desenvolvimento da minha autoconfiança em angústias e alegrias, aos que cresceram, vibraram e torceram comigo.

A todos aqueles que, não havendo citado, de longe ou de perto celebraram minhas vitórias.

“Inclusão é simplesmente fazer tudo pensando nas pessoas que existem. E não considerando pessoas que você gostaria que existissem.” – Claudia Werneck.

RESUMO

A prática de inclusão no âmbito da escola implica em promover a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns, juntamente com seus colegas sem necessidades mais diferenciadas. Sob esse olhar, este estudo aborda as práticas pedagógicas inclusivas de alunos surdos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a luta contínua pela legitimidade e inclusão da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Diante disso, somos levado ao seguinte questionamento: Como se dão as práticas pedagógicas voltadas ao aluno surdo no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA)? O objetivo é investigar, por meio de uma perspectiva colaborativa, como se dão as práticas pedagógicas inclusivas voltadas a alunos (as) surdos (as) no contexto da EJA. Destaca ainda, a importância de estudantes e futuros professores refletirem sobre questões relacionadas à inclusão da LIBRAS nas escolas. A metodologia utilizada é de cunho qualitativo e de natureza colaborativa, que pressupõe, inicialmente, uma co-construção entre os participantes envolvidos e a utilização de um diário de bordo, além de possibilitar maior aproximação entre o pesquisador e a escola. Como referencial que sustenta essa pesquisa utilizamos os seguintes autores: Freire (1996; 2001) acerca da formação de professores da EJA; Capellini (2006) sobre a história da educação especial; Souza e Reis (2017) contribuindo com a temática da juventude na Educação de Jovens e Adultos; Rabelo e Magalhães (2021) ao discutir a inclusão de pessoas com deficiência e Strobel (2009) quanto a historicização da educação de surdos. Os achados da pesquisa apontam que há desafios a superar, como a melhoria do material didático e o atendimento especializado aos alunos surdos, cujas necessidades muitas vezes não são adequadamente atendidas; a necessidade de uma legislação mais incisiva para garantir a inclusão escolar de indivíduos com distúrbios de comunicação e também destacamos que a construção de um sistema educacional inclusivo requer esforços não apenas da escola, mas de toda a comunidade e do poder público.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. LIBRAS. Alunos surdos. EJA.

ABSTRACT

The practice of inclusion in the school environment implies promoting the schooling of students with special educational needs in common classes, together with their peers without more differentiated needs. From this perspective, this study addresses the inclusive pedagogical practices of deaf students in Youth and Adult Education (YAE) and the ongoing struggle for the legitimacy and inclusion of the Brazilian Sign Language (LIBRAS). The objective is to investigate, through a collaborative perspective, how inclusive pedagogical practices aimed at deaf students occur in the context of YAE. It also highlights the importance of students and future teachers reflecting on issues related to the inclusion of LIBRAS in schools. The methodology used is qualitative and collaborative in nature, which initially presupposes a co-construction between the participants involved, in addition to enabling greater rapprochement between the researcher and the school. As a reference that supports this research we use the following authors: Freire (1996; 2001) about the training of YAE teachers; Capellini (2006) on the history of special education; Souza and Reis (2017) contributing to the theme of youth in the education of young people and adults; Rabelo and Magalhães (2021) when discussing the inclusion of people with disabilities and Strobel (2009) regarding the historicization of deaf education. The research findings indicate that there are challenges to overcome, such as improving teaching material and specialized assistance for deaf students, whose needs are often not adequately met; the need for more incisive legislation to guarantee the school inclusion of individuals with communication disorders and we also highlight that the construction of an inclusive educational system requires efforts not only from the school, but from the entire community and public authorities.

Keywords: Inclusive Education. POUNDS. Deaf students

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	9
2.	EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO BRASIL	11
2.1	EDUCAÇÃO INCLUSIVA	11
2.2	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO CONTEXTO BRASILEIRO ..	18
3	METODOLOGIA DA PESQUISA	27
3.1	A PESQUISA COLABORATIVA	27
3.2	PROCEDIMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DOS DADOS	28
3.3	OBSERVAÇÃO.....	28
3.4	CICLOS REFLEXIVOS	29
3.5	COLABORADORES DA PESQUISA.....	30
3.6	LÓCUS DA PESQUISA.....	31
4	INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA EJA: UM OLHAR COLABORATIVO	33
4.1	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS DE ALUNOS SURDOS NA EJA	33
4.2	O CICLO REFLEXIVO COMO POSSIBILIDADE DE REFLEXÃO DAS PRÁTICAS INCLUSIVAS DE ALUNOS SURDOS DA EJA.....	35
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
	REFERÊNCIAS.....	46

1. INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), área onde este estudo se situa, ainda conta com importantes lutas a fim de ocupar o seu espaço de legitimidade, inclusão e respeito social. Tais efeitos poderão ser alcançados à medida que nós, na condição de estudantes e futuros professores, nos propormos a discutir e refletir acerca de problemáticas como esta e das funções sociais da Libras, como é o caso da inclusão nas escolas. Logo, acreditamos ser premente a emergência de trabalhos de cunho teórico e prático que se volte a analisar, discutir e problematizar práticas pedagógicas inclusivas voltadas a alunos surdos.

Não obstante, este trabalho ainda parte de um lugar quase sempre, socialmente negligenciado por diferentes questões, como o adulto que, por alguma razão, não concluiu os seus estudos diante das desigualdades sociais, econômicas e culturais ou ainda, pela educação noturna ser marcada por diversos prejuízos. De acordo com o estudo de Haddad (2002, p.53-54) referindo-se a uma análise acerca de algumas pesquisas, verificou-se a condição da Educação de Jovens e Adultos - EJA “seja no interior da escola, rotulada como a Série Estado do Conhecimento turno da evasão, seja no interior das secretarias de educação, pelo descompromisso que tem se evidenciado com relação a esta modalidade de ensino”.

Sendo assim, este estudo além de pensar sobre o ensino de surdos, se propõe a pesquisar sobre o Ensino de Jovens e Adultos, buscando refletir sobre seus desafios, para que assim esta modalidade passe por uma influência e impacto positivo nacionalmente. É importante mencionar que não encontramos pesquisas que articulem a EJA e a educação para surdos. Tal fato revela que a temática tem sido pouco explorada, revelando ainda a importância de mais trabalhos de cunho teórico voltado para pessoas surdas do contexto de ensino da EJA.

A inclusão de alunos surdos é uma necessidade urgente no cenário educacional brasileiro. Os aparatos legais que temos atualmente dão conta de garantir o acesso e adaptação desses sujeitos à educação, todavia, nem sempre a implementação acontece de maneira efetiva, sobretudo no contexto de ensino público.

A Lei nº 7.853/89 garante que a pessoa com deficiência tenha direito à educação pública e gratuita e, ainda, adaptada às suas necessidades (BRASIL, 1996). Há ainda, no que se refere à modalidade Educacional de Jovens e Adultos, a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, em seu parágrafo primeiro que assevera que os sistemas de ensino devem assegurar àqueles que não puderam, em tempo regular, concluir os estudos “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho,

mediante cursos e exames.” (BRASIL, 1996, p.11).

Frente ao exposto, verifica-se que o aluno surdo - amparado por essas e outras questões legais possui pleno direito não só de acessar o serviço educacional (dito inclusivo), mas de estar em um contexto que lhe possibilite compreender e conviver. Portanto, além de acessar, deve-se assegurar a permanência do (a) aluno (a).

Dito isso, foi a partir de minhas observações no momento do estágio supervisionado no EJA na Escola Estadual Professor Lourenço Gurgel de Oliveira que emergiu a necessidade desse estudo, uma vez que a turma observada contava com alunos surdos e que possuíam grandes dificuldades com relação à aprendizagem. Não menos importante, ainda se faz necessário mencionar outro contexto em que estamos inseridos, trata-se do grupo de pesquisa FORMAÇÃO – Formação Continuada em Colaboração de cunho Colaborativo desenvolvido no âmbito da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA/Caraúbas), onde se desenvolvem pesquisas voltadas a reflexão da prática pedagógica. Isso posto, vislumbramos a possibilidade de articular as práticas pedagógicas, a EJA e a perspectiva colaborativa objetivando trazer maiores contribuições para a área de estudos e práticas mais conscientes. Diante deste cenário, formulamos a seguinte questão de pesquisa: **Como se dão as práticas pedagógicas voltadas ao aluno surdo no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA)?**

Sendo assim, esta pesquisa tem como objetivo investigar, por meio de uma perspectiva colaborativa, como se dão as práticas pedagógicas inclusivas voltadas a alunos (as) surdos (as) no contexto da EJA. Como forma de alcançar o objetivo geral da pesquisa, foram traçados outros três objetivos específicos, são eles: a identificar as dificuldades e desafios enfrentados por alunos (as) surdos (as) no contexto da EJA; investigar as condições das práticas pedagógicas voltadas a alunos surdos na EJA, e por fim, promover uma reflexão e problematização das práticas pedagógicas de profissionais envolvidos na EJA para alunos (as) surdos (as). Toda a investigação, se sucedeu com auxílio do diário do bordo do professor.

O trabalho está organizado em cinco sessões, na primeira, a introdução apresentamos sumariamente todos os aspectos da pesquisa; na segunda, discutimos o marco teórico da pesquisa; na terceira, apresentamos a opção metodológica; na quarta, trabalharemos a questão da inclusão de alunos surdos na EJA a partir dos dados levantados e finalizamos com as considerações e reflexões que este estudo nos proporcionou.

A próxima seção será dedicada a discussão teórica sobre a educação inclusiva e Educação de Jovens e Adultos no Brasil

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO BRASIL

Nesta seção será apresentado o percurso teórico acerca da história da Educação especial e sua legislação específica na área educacional. Além disso, serão discutidos os parâmetros legais e sociais da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No Brasil, a inclusão educacional tem sido influenciada por uma variedade de políticas e documentos globais, incluindo a Declaração Mundial sobre Educação para Todos da Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, Tailândia e a Declaração de Salamanca (SILVA, 2019). Embora a Constituição Brasileira de 1998 tenha definido o acesso à educação especial como parte da escolaridade regular, foi somente por meio de outras publicações, leis e decretos que o conceito de inclusão tomou forma (SILVA, 2019).

A Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com Deficiência (conhecida localmente como Lei Brasileira de Inclusão) e as Diretrizes e Fundamentos da Educação Nacional (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) fornecem a principal infraestrutura jurídica para o estabelecimento da inclusão educacional como um direito concedido às pessoas com deficiência (NETO, 2018).

O censo acadêmico realizado no Brasil em 2007 pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2008) foi o primeiro a distinguir entre matrículas de alunos em classes especiais e escolas exclusivas versus em salas de aula comuns (inclusivas). Esta distinção revelou uma diminuição do número de alunos com deficiência matriculados em instituições especializadas e um aumento da sua matrícula em salas regulares na década em questão (FERREIRA, 2008).

Com base nos dados fornecidos pelo INEP, fica claro que a presença de alunos com deficiência nas salas de aula do ensino geral tem se tornado mais frequente ao longo do tempo; contudo, as taxas de matrícula não são um indicador fiável da extensão da inclusão educativa num determinado ambiente.

A segregação e a exclusão podem ocorrer em instituições ou ambientes que parecem oferecer educação inclusiva. A exclusão na educação inclusiva ocorre quando os alunos com deficiência não participam nas atividades (acadêmicas ou não) propostas pelos professores ou

pela escola, ou quando as adaptações acadêmicas propostas aos alunos não refletem as suas verdadeiras necessidades ou capacidades. Também ocorre quando o ambiente de aprendizagem é de constante vigilância e superproteção por parte de professores, funcionários ou alunos (CRESPO, 2018).

Neste contexto, as principais barreiras ao envolvimento dos alunos com deficiência são a forma como as suas diferenças são compreendidas pela sociedade, a crença de que as pessoas com deficiência são menos capazes de fazer as coisas e a dificuldade em participar ativamente na sociedade (SILVA, 2019). Portanto, compreender como os alunos com e sem deficiência interagem no ensino geral, desenvolver e testar estratégias de intervenção destinadas a reduzir as interações negativas e aumentar ou instituir interações sociais positivas são extremamente relevantes para a efetiva inclusão das pessoas com deficiência (VOLTOLINI, 2019).

As interações sociais são entendidas como respostas recíprocas a comportamentos de terceiros. Ferreira (2008) enfatiza que a interação social é a primeira etapa no desenvolvimento das relações interpessoais e descreve a interação social como específica e breve. Mesmo que essas interações sejam curtas, é por meio delas que as pessoas vivenciam relações recíprocas, interações diversas que envolvem trocas de afeto e redes relacionais. Estudos têm mencionado que as relações entre pessoas com e sem deficiência consistem em poucas interações, o que inviabiliza o desenvolvimento da amizade (MAIA, 2020).

Por isso, são extremamente relevantes as relações sociais incentivadas pelos programas de inclusão educacional e pelas experiências globais das crianças, adolescentes e adultos com deficiência na escola. A quantidade e a qualidade das interações sociais entre alunos com e sem deficiência podem ser indicadores do grau de inclusão educativa numa determinada instituição, ou, por outras palavras, até que ponto os alunos com deficiência estão incluídos num determinado ambiente. Portanto, é relevante compreender não só como as interações entre crianças com e sem deficiência tendem a ocorrer no contexto da educação geral, mas também que tipos de intervenções têm se mostrado eficazes na promoção dessas interações (MAIA, 2020).

Consoante já mencionamos neste trabalho, vemos que a educação de surdos possui marco legal amparado na Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Além disso, a questão dos surdos na educação brasileira ainda se mostram amparada por outros e diversos documentos, leis, diretrizes e parâmetros. Vê-se, por exemplo, a Lei 7.853/89 que assegura apoio a pessoas portadoras de deficiência¹, garantindo-lhes acesso à educação pública e de qualidade que seja

¹ Aos poucos, entrou em uso a expressão “pessoa portadora de deficiência”, frequentemente reduzida para “portadores de deficiência”. Por volta da metade da década de 90, entrou em uso o TERMO CORRETO pessoas

adaptada às suas necessidades. Já o Decreto 7.611 de novembro de 2011 também prevê que pessoas surdas têm direito a educação especializada, que seja inclusivo, com igualdade de oportunidades aos educandos e sem discriminação. Não menos importante, ainda temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no capítulo V, nos artigos 58º, 59º e 60º, onde discorrem sobre a educação de surdos. Há de se considerar ainda que o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Especial salienta que pessoas com deficiência “farão jus, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a que sua identidade cultural e linguística específica seja reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda” (BRASIL, 2010, p.51).

Devemos considerar ainda que hoje temos ganhos que são inimagináveis frente à cenários já vividos. O documento desenvolvido pela Conferência Mundial em Educação Especial, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), previa que políticas educacionais deveriam considerar aspectos como as diferenças individuais dos sujeitos. Neste contexto, a língua de sinais ainda não havia sido reconhecida, nem garantias que pessoas surdas tivessem acesso à educação em língua nacional de signos. Em outros contextos sócio-históricos, o surdo também foi uma figura que viveu a margem da sociedade em função da sua deficiência. No historicismo, a educação de surdos configurava-se de forma clínica-terapêutica. A história crítica, por exemplo, a educação constituía-se como uma espécie de caridade ofertada ao surdo. Já a história cultural considera o processo educativo respeitando as diferenças culturais (STROBEL, 2009).

Neste sentido, vê-se que, historicamente, a pessoa com deficiência foi/é privada de diversas atividades cotidianas, dentre elas, a educação que, por razão diversas, quase nunca consegue incluir esse sujeito na dinâmica do processo de ensino e aprendizagem. Partindo dessas considerações expostas, vemos que a lógica inclusiva se encontra sustentada em documentos distintos, todavia, convém problematizarmos se essas questões são, de fato, efetivadas nas práticas pedagógicas profissionais, sobretudo no contexto público de ensino, um contexto inerentemente dificultoso se considerarmos os problemas existentes seja pela ausência de recursos que chegam às escolas, pelo alheamento do professor, pela ida tardia do sujeito surdo a escola, pelos obstáculos linguísticos, pela ausência de investimento educacional e/ou ausência de (in)formações que integrem o sujeito surdo do processo de ensino.

O estudo de Rabelo e Magalhães (2021) nos mostra que a década de 1960 foi

marcada pela tentativa de integração do surdo ao meio social e educacional, todavia, esses esforços se apresentaram de forma unilateral, uma vez que era interesse apenas das famílias, dos sujeitos e de algumas instituições especializadas. Nas décadas posteriores, houve o surgimento de muitos documentos e ações voltadas ao sujeito com deficiência, promulgadas inicialmente pela Constituição Federal de 1988. Atualmente, vemos a inclusão como a necessidade de mudança dos paradigmas educacionais (MANTOAN, 2003, p. 12), neste sentido, a autora reitera que “a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos”.

Contudo, conseguimos identificar que existem certos impasses no que se refere a questões legais e a realidade escolar, sobretudo se considerarmos que a inclusão não se limita ao fato de inserir o aluno da escola, mas inicialmente, de possibilitar um contexto que seja capaz de desenvolver as suas habilidades e potencialidades, de respeitar e de se fazer entender/compreender. Sendo assim, a autora ainda acrescenta:

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela (MANTOAN, 2003, p. 13).

É partindo de tais premissas que objetivamos, por meio de uma perspectiva colaborativa, investigar as práticas pedagógicas que estejam voltadas ao aluno surdo no contexto da EJA, num movimento de cooperação entre os envolvidos e de possibilidade de diálogo para que essas práticas sejam ressignificadas.

2.1.1. O processo de educação do aluno surdo

A educação para alunos surdos passou por muitas dificuldades e resistências ao longo do tempo, na atualidade esse cenário vem se transformando na busca por incluir os mesmos nos ambientes escolares como preconizam as leis e decretos. A escola se tornou o principal espaço para o desenvolvimento intelectual e social da criança com surdez ou déficit auditivo que são usuárias da língua de sinais para se comunicar.

De acordo com Albres (2005, p. 19), “[...] a compreensão dessa articulação permite

penetrar na formação da língua de sinais, cujos elementos se desenvolvem no social, com vestígios para serem pensados”. Neste sentido, a aquisição da língua de sinais pelas pessoas surdas, perpassa o contexto familiar, é necessário que as pessoas surdas tenham contato com o meio social, esse meio é compreendido também como o ambiente escolar, cuja é uma extensão da família, do social.

É necessário dar condições aos indivíduos para que amplie suas capacidades cognitivas, na qual a escola é o espaço fundamental para o ensino da Língua de Sinais e o atendimento fundamental ao aluno surdo. Assim, apresentaremos nesse capítulo os processos históricos e sociais na perspectiva da inclusão do aluno surdo apoiando-nos nos documentos legais que surgiram ao longo do tempo, bem como teóricos que já pesquisaram sobre esses aspectos.

As pessoas surdas vivenciaram diferentes momentos no decorrer da história, a bíblia mencionava as pessoas surdas ou ainda com qualquer tipo de deficiência como uma doença a qual veio ao mundo na condição de castigos, maldição dos deuses. No período da idade antiga, idade média e parte da idade contemporânea as pessoas surdas viviam a margem da sociedade, sendo estas consideradas como seres incapazes por não conseguirem ouvir. Além disso, pensavam que as pessoas surdas não raciocinavam, porque o raciocínio era atrelado a ideia da audição, ou seja, uma pessoa só raciocinava se ouvisse. Por esse motivo, a maioria dos surdos dependia apenas da caridade humana. (ARANHA, 2005, apud RODRIGUES; NEVES, 2017).

A partir do século XII, com o crescente domínio da igreja católica, e no período na reforma protestante, a opinião do clero e da religião estavam se convergindo, com isso qualquer forma de manifestação contra o poder religioso era condenado a perseguição ou morte, a partir disso, as pessoas com deficiência também eram vistas como uma ameaça a igreja. (ARANHA, 2005, apud RODRIGUES; NEVES, 2017).

Com o fim da influência da igreja católica, a revolução burguesa trouxe avanços para esclarecer novas reflexões e propostas relacionadas aos surdos, pois nesse período a deficiência era vista como fruto de uma causa natural. Porém, com o avanço da medicina a entenderam como um processo natural, para o tratamento da surdez buscava o desenvolvimento da pessoa surda por estimulação, na qual a burguesia acreditava que era necessário apenas a estimulação para que o indivíduo falasse e ouvisse. Por esse viés, a compreensão da história dos surdos e a sua trajetória mostra a importância dos estudos no aspecto da inclusão, observando que mesmo com todas as conquistas ainda há muito o que ser feito, pois essas mudanças são fundamentais para a consolidação de um sistema educacional inclusivo, com isso o processo de inclusão é fundamental para que se tenha o acesso à educação de qualidade e a inclusão. (ARANHA, 2005, apud RODRIGUES; NEVES, 2017).

Para reparar os danos causados ao longo da história, foi instituída algumas leis e decretos

que asseguram a inclusão, participação e instrução das pessoas surdas nos espaços escolares. Nesse processo, o principal ponto foi garantir o uso da língua de sinais como primeira língua das pessoas surdas, compreendendo como forma legal de comunicação para que essas pessoas fossem incluídas usando sua língua materna como forma de comunicação, segundo Rodrigues e Neves (2017).

Simultaneamente a esse processo de promulgação de leis e decretos, foram fundadas algumas instruções para o atendimento a criança com deficiência no Brasil, no caso das pessoas surdas foi fundada em 1855 o Instituto Nacional Surdo/Mudo, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, que tinha objetivo de atender as crianças surdas do Brasil. No ano de 2004, o Ministério Público Federal cria um documento reforçando que toda criança com deficiência pode frequentar escolas comuns no ensino regular, com apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Neste sentido, a Libras foi sendo inserida na educação das pessoas surdas, possibilitando a inclusão destas pessoas nos espaços escolares (SILVA; MODESTO; FUKUI, 2019).

Segundo Lacerda e Moraes (2013), ouve uma percepção de mudança a partir do momento em que é deixado de ver a surdez com uma perspectiva desfavorável, passando a compreender como um estilo de vida e da necessidade de desenvolvimento da pessoa surda. No contexto social, a pessoa com comunicação total (ouvinte), é vista como uma pessoa privilegiada, se comunicando através de diversas formas como códigos, música, e linguagem oral (LACERDA; MORAIS, 2013).

O documento da Secretaria de Educação de Direitos Humanos da Presidência da República, “Educação em direitos humanos: Diretrizes Nacionais” apresenta um plano através de programas de assistência e políticas para a inclusão e reparo as violações dos direitos humanos, em que a educação é o principal meio para a transformação da dignidade humana de forma fundamental para o desenvolvimento cultural, político e econômico. (BRASIL, 2013)

No ano de 2002, com o surgimento da Lei nº 10.436, uma lei federal instituída em 24 de abril de 2002, que se regularizou no Brasil a proposta sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, sendo está a língua oficial da comunidade surda e a L2 língua legal para o Brasil, abrindo caminhos relacionados a educação dos surdos e inclusão de forma mais intensa. (LACERDA; MORAIS, 2013).

No ano de 2002, foi instituída a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, apresentando e garantindo a Libras como meio legal de comunicação pelas pessoas surdas do Brasil, a qual foi regulamentada pelo decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que assegura a inclusão dos alunos surdos é dar a possibilidade, na qual no capítulo II, Art 3º descreve

que em todos os cursos voltados a educação deve ter de forma obrigatória em seu currículo a disciplina de Libras, além da formação de professores e intérpretes de Libras, no capítulo III. O Art 4º garante a formação para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior, na qual depende de uma formação a partir do curso de graduação nos cursos de Letras Libras ou Letras Libras/Língua Portuguesa.

Além dos cursos de capacitação continuada para profissionais da área de educação e professores e intérpretes de Libras, o decreto nº 5.626/2005 afirma ainda no capítulo VI os direitos a educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, garantindo a inclusão em escolas bilíngues, abertas para alunos surdos e ouvintes no ensino infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio exige a presença de intérpretes e tradutores da língua em decorrência da quantidade de docentes para cada disciplina. Com isso o decreto nº 5.626/2005, sustenta a inclusão a partir do apoio e obrigatoriedade do ensino independente das instituições públicas ou privadas, seja ela municipal ou estadual, assegurando os alunos surdos ou com deficiência auditiva a terem o acesso e a continuidade na educação e formação através da comunicação, informação e educação.

Mediante o surgimento desses documentos, a inclusão dos alunos surdos vem se tornando mais visível, garantindo os direitos de todo indivíduo dessa comunidade deve estar inserido na rede escolar igualmente aos outros alunos sem recusar ou cobrar mais pela eficiência, através da Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, onde afirma que:

Para a garantia dos direitos de alunos com deficiência, ao acesso nos estabelecimentos de ensino, temos a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que em seu artigo 8º, inciso I, estabelece que é crime “recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência. (BRASIL, 1989, apud RODRIGUES E LIMA, 2017, p. 28).

A garantia dos direitos aos alunos surdos é legalmente dever e obrigação de todas as escolas, sejam elas públicas ou privadas. Receber aluno com deficiência é obrigação das instituições de ensino sem cobrar taxas extras caso o aluno precise de apoio de outros profissionais para oferecer melhores condições para o seu desenvolvimento individual, social da pessoa com deficiência.

A educação das pessoas surdas por meio de sua língua materna é amparada pelos documentos oficiais. Essa educação implica nas melhorias das relações que a criança surda com

o meio social, a mesma que não tem um desenvolvimento adequado pode ficar comprometida e ser vista como uma pessoa ineficaz por falta da comunicação. Com o aprendizado e o respeito pela língua de sinais, será mais fácil a inserção na sociedade e comunidade ouvinte. (SILVA; MODESTO; FUKUI, 2019).

O debate acerca da criação de uma escola para surdos teve uma grande repercussão no território brasileiro, diante a promessa de que a escola seria uma instituição democrática e que todos teriam direitos por meio da equidade. Foi nesse sentido que começou a idealização da inclusão dos alunos e implementação de escolas para “todos” no Brasil após as influências da França, mais especificamente o Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris.

A aprendizagem possui um conceito amplo com o objetivo de suprir as necessidades do aluno com a capacidade de englobar os elementos fundamentais para a sua interação com o meio, ou seja, o indivíduo surdo e a sociedade em geral. Com isso, o papel da escola é principalmente dar condições para que o aluno se desenvolva individualmente e coletivamente para o exercício da cidadania e é através da Língua de Sinais que os alunos surdos pode se comunicar e interagir, por isso a importância da apropriação da sua língua materna (SILVA; MODESTO; FUKUI, 2019).

Portanto, a educação das pessoas surdas é o meio pelo qual essas pessoas têm a possibilidade de se desenvolver. Por conseguinte, por meio da promulgação da lei nº 10.436/2002, os surdos tiveram muitos avanços no processo de garantia dos seus direitos.

Destacamos a relevância do marco legal e teórico que traz visibilidade para a inclusão do estudante surdo, embora ainda careça de discussões consistentes para a sua efetivação na prática. No próximo item abordaremos a EJA no contexto da educação brasileira.

2.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO CONTEXTO BRASILEIRO

A Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas traz em si uma história do ponto de vista social, referindo-se a um público ao qual se negou o direito à educação durante a infância e/ou adolescência, seja pela oferta irregular de vagas, seja pelas inadequações do sistema de ensino ou pelas condições socioeconômicas desfavoráveis, dentre outros fatores (JUNIOR, 2020).

A proclamação da Declaração Universal da Humanidade Direitos, em 1948, foi um marco na história da garantia do direito à educação, refletindo o consenso internacional sobre o inalienável direito de todos os cidadãos à educação básica. Artigo 26 da Declaração Universal

dos Direitos Humanos:

1. Todas as pessoas têm direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos estágios elementar e fundamental. O ensino fundamental deve ser obrigatório. A educação técnica e profissional será feita geralmente disponível e o ensino superior deve ser igualmente acessível a todos com base no mérito.
2. A educação será orientada para o pleno desenvolvimento do ser humano personalidade e ao fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações, grupos raciais ou religiosos, e promoverá as atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do tipo de ensino que lhes será dada aos seus filhos (ONU, 1948, p.12).

Para que o direito à educação seja garantido pelo governo e para ser exigido pelos cidadãos, deve ser escrito em Legislação nacional. A Constituição Federal de 1988 cumpriu desejo da sociedade e reconheceu o direito dos jovens e adultos à educação básica educação, obrigando o governo a fornecê-la gratuitamente.

Artigo 208. O dever do Estado para com a educação será cumprido garantindo o seguinte:

- I - O ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive a garantia de a sua oferta gratuita a todos aqueles que não tiveram acesso a ela na idade adequada; (Texto acrescentado pela Emenda Constitucional nº 14/1996) [...]
- VI - Oferta de cursos noturnos regulares adaptados às condições do estudante; (BRASIL, 1988, p.111).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 reafirmou o direito de jovens e adultos à educação básica apropriado às necessidades e condições específicas desse grupo.

As Diretrizes Nacionais de Educação e Lei de Bases nº 9.394 de 1996. TÍTULO III: O direito à educação e o direito de educar

Arte. 4. O dever do Estado em relação ao ensino público será realizado garantindo:

I - Ensino básico obrigatório e gratuito mesmo para os que não tiveram acesso na idade adequada; [...]

VII - Escolaridade regular de jovens e adultos, com as devidas recursos e formas e meios para atender às suas necessidades e disponibilidade, garantindo aos trabalhadores as condições de frequência e permanecer na escola;

Arte. 5. O acesso à educação básica será direito público subjetivo de qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associações comunitárias, sindicatos organização, qualquer tipo de entidade legalmente constituída; e o Gabinete de o Procurador-Geral pode ser chamado a trazer o Poder Político em ação para exigir seu exercício.

1. Os Estados e Municípios, em regime de cooperação e com o assistência da União será responsável por:

I - Contabilizando a população em idade escolar na educação básica, e os jovens pessoas e adultos que não tiveram acesso a ele;

II - Apelar publicamente para eles;

[...] CAPÍTULO II: Educação

básica [...] Seção V: Educação de Jovens e Adultos

Arte. 37. A educação de jovens e adultos deve ser dirigida àqueles que não tiveram acesso ou interromperam os estudos básicos e secundários escolaridade na idade adequada.

§ 1º Os sistemas educacionais proporcionarão aos jovens e adultos que não puderam realizar os estudos na idade adequada, gratuitamente, com oportunidades educacionais adequadas, considerando a características, interesses, condições de vida e de trabalho, por meio de cursos e exames. § 2º O Setor Público assegurará e estimulará o acesso e a permanência dos trabalhadores na escola, por meio de ações integradas e complementares. Arte. 38. Os sistemas de ensino deverão ministrar cursos complementares e exames, que compõem a base curricular comum nacional, para qualificar os alunos para continuar seus estudos regulares.

§ 1º Os exames previstos neste artigo serão aplicados:

I – Ao concluir o ensino fundamental, para maiores de idade de quinze; II – Ao concluir o ensino médio, para maiores de idade de dezoito.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos alunos por meio de atividades informais meios devem ser determinados e reconhecidos através de exames (LDB, 1996, P.15).

Uma das inovações trazidas pela LDB foi a redução da idade mínima exigida para concluir o ensino primário e secundário exames de proficiência educacional até 15 e 18 anos de idade respectivamente (anteriormente, as idades mínimas exigidas eram 18 e 21 anos). Como a LDB não é específica nesse aspecto, coube ao Conselho Nacional Conselho de Educação (CNE) vai criar normas sobre o mínimo duração dos níveis e a idade mínima de ingresso, bem como estabelecer Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (MACHADO e BARROS, 2020).

Essas resoluções legais impuseram grandes desafios aos três esferas de governo, cujas políticas deveriam ser orientadas pela Lei nº 10.172 de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE). Entre as principais prioridades, a introdução do Plano inclui a garantia do ensino fundamental a todos aqueles que não tiveram acesso na idade adequada ou aqueles que não o concluíram. Entre os 26 gols do PNE em relação à educação de jovens e adultos, as seguintes podem ser destacados: a oferta das primeiras séries do ensino fundamental educação a 50% dos jovens e adultos com menos de 4 anos da escolaridade e a duplicação da capacidade de oferta do ensino médio até 2006; erradicação do analfabetismo e oferta das últimas séries do ensino fundamental a todos aqueles que tinham menos de 8 anos de escolaridade até 2011; a oferta universal de serviços gerais e profissionais educação em prisões e estabelecimentos que atendem adolescentes que cometeram crimes e estão passando por problemas sociais e educacionais medidas corretivas em ambientes confinados (MOURA, 2023).

Considerando que o Brasil é uma Federação composta por membros autônomos estados, a quem são distribuídas responsabilidades tão amplas entre as esferas de governo? A Constituição e a LDB atribuir responsabilidades específicas ao Governo Federal, ao estados e

aos municípios, determinando que cada esfera organize seu respectivo sistema educacional em colaboração com o outro, cooperando entre si para garantir a oferta de serviços obrigatórios Educação. Alfabetização de jovens e adultos e ensino fundamental compreendem um campo de responsabilidades compartilhadas, exigindo colaboração entre municípios, estados e governo federal, sendo cabe a este último coordenar as políticas nacionais e fornecer assistência técnica e apoio financeiro às demais esferas (MOURA, 2023).

O estudo de Souza e Reis (2017) nos apresenta importantes contribuições acerca da EJA, visto que suscita possíveis problematizações acerca de contradições nessa modalidade educacional, pois ora o sujeito se apresenta como alguém que possui direitos, ora como alguém que é silenciado. Tendo dito isso, os autores afirmam a necessidade de se compreender as diferenças e de se respeitar às diversidades, visto que todos os sujeitos possuem uma subjetividade que lhe foi atribuída pelo tempo, pelo seu contexto sócio-histórico, pelo seu lugar no mundo, bem como experiências e valores. Tais subjetividades não são apartadas do sujeito, corroborando-se, neste sentido, com a assertiva de Bakhtin (2006) ao afirmar a impossibilidade da neutralidade da linguagem, do discurso, das formações ideológicas e, portanto, do sujeito.

Desse modo, a inclusão do sujeito com deficiência exige não só o reconhecimento de que o público alunato se constitui como um público plural, diverso, heterogêneo, mas exige “mudança de mentalidade e de valores nos modos de vida [...] complexas reflexões de toda a comunidade escolar e humana para admitir que o princípio fundamental da educação inclusiva é a valorização” (STRIEDER E ZIMMERMANN 2013, p. 146).

Também não poderíamos deixar de mencionar a relevância do educador Paulo Freire (1996) para a temática aqui discorrida, sem falar da formação de professores e da EJA que se constitui, também, como fundamento necessário da pesquisa colaborativa, uma vez que cabe ao educador ser levado a refletir sobre a sua prática de maneira que mudanças –quando necessárias– sejam desenvolvidas nas ações pedagógicas. Sendo assim, Freire relata que “[...]”

na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. É partindo dessas considerações que identificamos que o movimento de reflexão sobre as práticas pedagógicas é compreendido como fundamental para que tais posturas possam vir a ser questionadas, assistidas e melhoradas, visto que ao realizar essas reflexões o educador mostra-se um sujeito mais sensível, mais aberto e um sujeito que possui consciência do inacabamento dos seus saberes e da sua prática, pois assume-se uma consciência processual, de construção e, conseqüentemente, de um aprendizado constante (FREIRE, 1996).

Isso posto, a melhoria da qualidade educacional está relacionada a uma formação que é

permanente, segundo Freire (2001). Logo, o autor afirma:

A formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida (FREIRE, 2001, p. 72).

Tendo consciência de que as nossas práticas, enquanto profissionais da educação, serão sempre inacabadas – pois exige-se sempre um movimento de pesquisa, de busca pelo novo, de acompanhamento dos novos saberes que são a todo o tempo reconfigurados, confirmados ou refutados- têm-se a preocupação e o compromisso (com a nossa prática e com a aprendizagem alheia) de se buscar em nossa postura profissional aquilo que pode ser melhorado, o que se desenvolve e/ou o que nos atrasa no processo de aperfeiçoamento.

Sabemos que o nosso país tem sido atormentado por altas taxas de analfabetismo e/ou semianalfabetismo há muito tempo. Porém, ao longo do tempo, muitos programas foram criados com o objetivo de reduzir esse estigma, estando a EJA entre os programas educacionais.

Cardoso e Passos (2016) relatam que o problema do analfabetismo começou durante o período colonial, perdurando por quatro séculos. Neste contexto, os alunos não acessavam a escola, não sabiam nem ler e escrever e, conseqüentemente, a alfabetização se dava pela oralidade. As escolas só surgiram do esforço dos jesuítas, atrelados ao objetivo da formação religiosa, que foram organizadas para filhos de colonos e crianças indígenas. Assim:

Foi a educação ministrada pelos Jesuítas que se transformou em educação popular, suas características evidenciaram a aristocracia rural brasileira, que se estendeu por todo o período colonial e por todo o império, e entrou sem sofrimento no período da república. Embora o atraso da educação na sociedade comece a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar a oferta de escolas, a estrutura final mudará (MOURA, 2003, p. 29).

É perceptível que a EJA envolveu em suas diretrizes não apenas a educação escolar formal, mas também ocorreu na informalidade, cumprindo seu papel com multiformas de transmissão de conhecimento, entre os meios, as associações de moradores, sindicatos e comunidades, centros religiosos etc., acesso oportunista ao conhecimento, embora limitado ao básico. Nesse contexto, Vieira (2009) destaca que essa educação ainda foi muito negligenciada até ser legalizada no Brasil.

Com a chegada da Era Vargas (1930), foi instituída a política baseada na exportação de café. Na época, o adulto analfabeto era visto como “sem futuro” e não tendo oportunidade de aprender a ler e escrever, ficava com trabalho na área. Promovendo o acesso à educação básica,

Getúlio instituiu a “ditadura da cidadania”, com foco na educação de crianças e jovens, posteriormente considerada educação de adultos (VIEIRA, 2009).

Vieira (2009) destaca que por volta do século XX foram aprovados projetos de lei que destacavam a obrigatoriedade da educação de jovens e adultos para aumentar o número de eleitores, o que resultou na satisfação dos interesses da elite, uma vez que a Lei estava em vigor. Saraiva de 1882 – (Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881) – que legislou para impossibilitar o voto de analfabetos, fazendo alistamento apenas quem soubesse ler e escrever.

Verifica-se também, por Mészáros (2008), que após a Segunda Guerra Mundial surgiu um período em que o governo federal fez campanhas nacionais de alfabetização voltadas aos analfabetos, visando atender principalmente a população rural, oferecendo a EJA no ensino fundamental, chegando a o ginásio da década de 1960 (BELEZA; NOGUEIRA, 2020).

Dos programas educacionais do período está o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que se limitava à “alfabetização funcional”. Este, declinou diante da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 5.692/71), que implementou o Suplementar – Projeto Logos I e II, onde, na época, o aluno estudava em casa por meio de cartilhas e frequentava a cabeça de escolas complementares para avaliações. Destacando o Mobral, Mota (2009, p.15) traz à luz as muitas críticas ao Movimento Brasileiro de Alfabetização, pois:

Em 1967, qualquer pessoa poderia ter aulas do programa, e o MOBRAL também foi criticado por não garantir a durabilidade do aprendizado e o aluno esquecer facilmente de ler e escrever. Portanto, o trabalho docente do MOBRAL não é crítico e problemático, e sua orientação, supervisão e produção de materiais são centralizadas. Portanto, o programa cria analfabetos alfabetizados, pessoas que muitas vezes aprendem a assinar apenas o próprio nome e não podem participar de atividades de alfabetização no meio social em que vivem.

Avançando no tempo, contemporâneo ao período de inovação da educação nacional (década de 1960), os conceitos de educação na visão de Paulo Freire passaram a ser enfatizados na educação brasileira. Conhecido por fazer alusão ao método para os menos favorecidos, o educador buscou homogeneizar a prática e a realidade dos alunos.

Moura (2003, p. 124) destaca que Paulo Freire redefiniu a abordagem na alfabetização de adultos, combinando leitura e escrita, conhecimento e expressão cultural, compreensão e interpretação de problemas reais no Brasil. Ele acredita que “a educação é essencial para a compreensão das humanidades da sociedade”.

No viés do educador, o conhecimento está relacionado à realidade específica do aluno, enquanto o educando visa discutir a realidade com os indivíduos, visando à mudança e à superação. Na verdade, professores e alunos valorizam e constroem conhecimento por meio do

diálogo. No entanto, “para ser válida, toda ação educativa deve necessariamente ser precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do modo de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar”. (FREIRE, 1979, p. 19).

Com o processo de redemocratização da República, iniciado em 1985, Mota (2009) relata que o governo federal fechou o Mobral, abrindo asas à Fundação EDUCAR (Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos).

Esclarece também que a fundação era responsável pela oferta pública gratuita e pela educação básica de qualidade para jovens e adultos. No período, ganha destaque a descentralização de recursos, cabendo ao governo federal investir na EJA e cabendo aos Estados e Municípios a responsabilidade de educar a população (MOTA, 2009, p.11).

Porém, no Governo Collor, a Fundação EDUCAR foi “exterminada” e nenhum outro plano/programa com funções iguais foi garantido. Contudo, em 1996 foi promulgada a nova “Diretriz Nacional de Educação e Lei de Bases” – (Lei nº 9.394/1996 – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional). Assim, a EJA consolidou-se como educação básica de nível fundamental e médio (BELEZA; NOGUEIRA, 2020).

Na década de 2000, as discussões sobre as experiências de educação de jovens e adultos ganharam destaque com o Guia Nacional do Currículo Educacional de Jovens e Adultos – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – elaborado pela Comissão Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, da 10 de maio de 2000, no Parecer CNE/CEB 11/2000, relativo ao Processo nº 23001.000040/2000-55. Em resumo, este documento se opôs frontalmente à discriminação de pessoas pseudo-alfabetizadas (BELEZA; NOGUEIRA, 2020).

Em seu conteúdo, o parecer explicita detalhes sobre o tempo e o espaço entre jovens e adultos; discussão sobre o conteúdo do curso; compreender a importância das faixas etárias (jovens e adultos) nesta modalidade de ensino; e formulação de cursos regulares noturnos, além do Plano de Ensino (EJA). O caderno das Diretrizes é enfático ao afirmar que a EJA é um direito, no qual apresenta o conceito de “indenização”, substituído por “indenização e justiça” (BELEZA; NOGUEIRA, 2020).

Atualmente, ao se pensar no formato adequado para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), verifica-se um contínuo crescimento e fortalecimento da modalidade em todo o país, com avanços consideráveis no enfoque humano, nas condições sociais e na contextualização histórica. A dignidade da pessoa humana se destaca e se mostra relevante ao considerar as possibilidades, traduzindo-se pelo passo certo na direção da conquista, livrando-se da visão

simplificada da educação.

Em síntese, é necessário compreender o significado das conquistas e direitos constitucionais e civis estabelecidos na legislação vigente, que sustentam a EJA, como a Lei 9.394/96, que enfatiza a autonomia, a flexibilidade e a liberdade no compromisso das escolas e dos educadores com a Educação de qualidade (MOTA, 2009).

Consubstanciado no Estado Democrático de Direito (CF/88), algumas considerações são necessárias e aplicáveis à educação de jovens e adultos, que consolidam as hipóteses ao problema desenvolvido na pesquisa. A Carta do Cidadão de 1988, no preâmbulo, destaca que a democracia instituída tem como objetivo “garantir o exercício dos direitos sociais e individuais, da liberdade, da segurança, do bem-estar, do desenvolvimento, da igualdade e da justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos”. sociedade”(MOTA, 2009).

Quando cortamos do texto palavras como “direitos sociais” e “igualdade e justiça”, estamos diante do propósito perfeito do legislador de possibilitar o equilíbrio do equilíbrio entre justiça e equidade. Nesse sentido, fundamentos como “cidadania” e “dignidade da pessoa humana” (art. 1º, Inc. II e III, da CF/88), são aplicáveis e carecem de atenção estatal em suas políticas públicas voltadas à EJA, considerando o contexto do público-alvo desta modalidade, já se sabe que ela não é foco do ensino tradicional há séculos e décadas (MOTA, 2009).

É dever da justiça considerar nesta discussão a previsão do art. 3º, Inc. I, III e IV, da CF/88, são mencionados dispositivos legais que refletem os objetivos fundamentais da República, entre outros: a “construção de uma sociedade livre, justa e solidária”; a “redução das desigualdades sociais e regionais”, além da “promoção do bem igualitário, sem preconceitos e quaisquer outras formas de discriminação” (MOTA, 2009).

Neste viés constitucional, o art. 205, da Constituição Federal de 1988 estabeleceu que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Cita-se também o Inc. I, do Art. 206 CF/88, na qual aprendemos que o ensino obedecerá ao princípio da “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

No contexto da Carta Cidadã, o foco da democratização da educação é ampliar os horizontes do público excluído do processo educacional tradicional. Não se pode esquecer da seriedade do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica ao tratar da questão da democratização do acesso à educação básica, no momento da aprovação do Parecer CNE/CEB 11/2000 – Processo nº 23001.000040/2000- 55, combatendo de forma clara e

objetiva a discriminação daqueles que compõem a parcela dos excluídos, conforme verificado no Voto do Relator (MOTA, 2009).

Diante das afirmações, verifica-se que os valores educativos da Educação de Jovens e Adultos, dependendo do texto constitucional, servem de balizamento nas ações pró-educativas que visam corrigir os erros e falhas do passado, bem como condicionar os passos para um futuro melhor para jovens e adultos.

É partindo dessas breves considerações que acreditamos em poder contribuir mesmo que timidamente para a construção e desenvolvimento de práticas mais conscientes, efetivas e para o processo de inclusão de surdo principalmente na EJA que, como vimos, depende de uma série de questões, dentre elas, da prática pedagógica de quem o orienta. Na próxima seção, detalharemos os aspectos metodológicos da pesquisa.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção apresentaremos o percurso metodológico utilizado para a feitura deste estudo, tanto em relação à construção como da análise dos dados. A metodologia do trabalho constitui-se como colaborativa, pressupondo, inicialmente, uma co-construção entre os participantes envolvidos, além de possibilitar maior aproximação entre pesquisa e escola (DESGAGNÉ, 2007) mais especificamente, de ensino superior e educação básica. Neste sentido, a pesquisa colaborativa consegue, além de ampliar uma produção de conhecimento, contribuir para o desenvolvimento do profissional docente observado. Sendo assim, a observação da aula constituiu-se como um dos procedimentos da pesquisa qualitativa (POUPART, 2008).

O nosso estudo foi desenvolvido em três momentos metodológicos distintos, mas interligados, tendo como instrumento um diário de bordo. O primeiro deles diz respeito à observação e descrição do contexto geral da pesquisa. O segundo, a cooperação para identificação de questões e intervenções por meio de um diálogo colaborativo com o professor observado. Por fim, o terceiro momento de coprodução, ligado a consolidação dos dados, de compreensão e modificação.

O primeiro momento constitui-se como primordial para a pesquisa colaborativa, tendo em vista que apenas partindo de um contexto situacional real de ensino poderemos identificar as necessidades das práticas inclusivas para o aluno surdo da EJA. O segundo momento, também igualmente importante, é necessário para que as nossas contribuições sejam ouvidas, esclarecidas e problematizadas para que, só então, o profissional possa ser levado a refletir sobre a sua postura profissional. Quanto ao movimento de reflexão e desenvolvimento de consciência – que também é algo mútuo- é o fator chave para que o objetivo da pesquisa colaborativa seja alcançado. É importante considerar ainda que a observação será realizada apenas em um dia, uma vez que maiores espaços temporais nos daria uma visão muito fragmentada.

3.1 A PESQUISA COLABORATIVA

A pesquisa colaborativa na educação tem ganhado destaque como uma abordagem transformadora que transcende as fronteiras das salas de aula tradicionais. Essa prática, que envolve a cooperação ativa entre educadores, alunos e até mesmo comunidade, visa não

apenas à construção coletiva do conhecimento, mas também ao desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida em sociedade.

Freire (2013) argumentava que a educação deve ser um processo participativo, no qual os alunos não são meros receptores de informações, mas sim parceiros ativos na construção do conhecimento. Sua abordagem dialogal valoriza a troca de ideias, a análise crítica e a resolução de problemas em conjunto, essenciais para a pesquisa colaborativa. Enquanto professor de adultos, Freire defende a importância de se criar espaços de aprendizado nos quais estes adultos possam se sentir à vontade para explorar, interagir e aprender juntos, construindo sua compreensão do mundo por meio de experiências colaborativas e reais, ou seja, que fazem realmente parte de seu dia a dia.

Pimenta (2005) enfatiza a importância da colaboração na educação. Ela defende a criação de ambientes educacionais que incentivem a exploração, a experimentação e o trabalho em equipe, permitindo que os alunos aprendam uns com os outros e desenvolvam habilidades sociais e cognitivas de maneira colaborativa. Freire (1996) enfatiza a necessidade de reconhecer a diversidade de experiências e conhecimentos dos alunos, incentivando a colaboração e a troca de saberes entre eles. O autor também destaca a importância de se estabelecer um ambiente inclusivo, onde todos os alunos se sintam valorizados e engajados.

Em resumo, a pesquisa colaborativa na educação reflete a transformação dos métodos de ensino tradicionais em abordagens mais dinâmicas e interativas. A pesquisa colaborativa para a educação não apenas fortalece o processo de aprendizado, mas também prepara para enfrentar os desafios complexos do mundo contemporâneo.

Além disso, na pesquisa colaborativa há um aspecto essencial: o diálogo, sendo este, manifestado no momento do ciclo reflexivo. Freire (2013), em seu livro “Pedagogia do oprimido”, nos traz a questão da dialogicidade da educação e o poder da palavra que, se autêntica, tem o poder de mudar o mundo, pois há nela ação e reflexão. O autor reforça ainda a importância do diálogo quando diz que “o diálogo é uma exigência existencial” (FREIRE, 2013. p. 80), para definir os sujeitos no mundo, ou seja, o ponto de encontro entre o agir e o refletir. Além disso, é importante enfatizar a práxis dentro do ciclo reflexivo, pois como já dito, é algo de extrema importância para uma formação significativa.

3.2 PROCEDIMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DOS DADOS

3.3 OBSERVAÇÃO

Frente às considerações supramencionadas, temos, como principal objetivo de pesquisa, investigar, por meio da perspectiva colaborativa, como se dão as práticas pedagógicas inclusivas voltadas a alunos (as) surdos (as) no contexto da EJA.

Para o sucesso da primeira etapa, foi necessário a observação de uma aula do professor em estudo, para que em seguida se fizesse um ciclo reflexivo, estimulando o profissional da educação a refletir sobre sua prática pedagógica. A observação da aula do professor desempenha um papel crucial no contexto da pesquisa colaborativa, oferecendo insights valiosos para a compreensão da prática educacional, a identificação de desafios e a coleta de informações ricas para a melhoria do ensino. Ao adotar uma abordagem colaborativa que inclui a observação atenta das aulas, pesquisadores, educadores e alunos podem se unir em uma busca conjunta por soluções eficazes e inovadoras.

Além disso, a perspectiva de Paulo Freire (2013) sobre a observação das aulas reforça a importância do diálogo e da interação entre os envolvidos. Freire (2013) argumentava que a observação não deveria ser uma atividade unilateral, mas sim um processo de troca de conhecimentos e experiências. Através do diálogo reflexivo entre pesquisadores e professores, é possível enriquecer a compreensão mútua e colaborar na identificação de estratégias que funcionem melhor para os alunos.

3.4 CICLOS REFLEXIVOS

Os ciclos de estudos reflexivos desempenham um papel crucial como um espaço para reflexão crítica, proporcionando aos educadores a oportunidade de transformar o aprendizado em um processo contínuo. Através desses momentos, é possível reinterpretar teorias que poderiam ser consideradas desatualizadas e atribuir significado prático a essas teorias, bem como aplicá-las na realidade (Aguar e Ferreira, 2007).

Além de redefinir conceitos teóricos, os ciclos reflexivos oferecem uma plataforma para os professores compartilharem as experiências que acumulam em suas salas de aula, entendendo como seus colegas enfrentam seus próprios desafios e lidariam com os desafios dos outros. A partir dessas discussões, é possível confrontar a teoria com a prática, analisando e adaptando à sua própria realidade. Dessa forma, ao absorver os insights dos outros, os professores podem construir uma abordagem docente singular (ALBUQUERQUE, 2008).

De acordo com Ibiapina e Ferreira (2003, p. 76), a reflexão deve ser conduzida de maneira crítica, visto que é através da análise crítica por parte do professor, ao observar e refletir

sobre suas próprias práticas e as estruturas institucionais em que estão inseridas, que se pode tomar medidas para reformular o que está sendo feito. Portanto, a reflexão crítica abre espaço para a aprendizagem, sendo estimulada principalmente por um questionamento constante entre a ação e a reflexão. Aguiar e Ferreira (2007, p. 76 e 77) fornecem orientações para implementar ciclos de estudos reflexivos, como o levantamento das necessidades de formação e dos conceitos cujas definições se deseja aprofundar, assimilação de novos princípios teórico-conceituais e reestruturação dos conceitos e de seu significado prático.

Nesta pesquisa, realizamos um ciclo reflexivo com/entre o professor da EJA, colaborador do estudo e a pesquisadora, para que através da prática do colaborador, pudéssemos construir a pesquisa e adquirir conhecimentos sobre o fazer docente em prol de alunos surdos da EJA.

3.5 COLABORADORES DA PESQUISA

Neste sub tópico, falarei um pouco sobre mim, enquanto autora e colaboradora, sobre o professor Francisco, e, por que não, sobre o aluno, que motivou a origem desta pesquisa? Tendo em vista que este aluno foi um sujeito ativo não só na pesquisa, mas que me ajudou e motivou na luta por uma educação inclusiva.

A começar por mim, Rafaela, que estou me formando em Letras com licenciatura em LIBRAS, língua esta que me encantou e me chamou atenção enquanto eu ainda era aluna no curso de Letras-Inglês. Ao cursar uma das disciplinas da grade do curso que tinha como objetivo introduzir o básico da língua de sinais para professores em formação durante a graduação. Esta disciplina me fez entender que a minha familiarização com a língua de sinais era muito maior do que com o inglês, principalmente por conhecer e me comunicar com pessoas surdas que faziam e fazem parte do meu dia a dia. Ao migrar de curso, simultaneamente, também fiz parte de um grupo de pesquisa intitulado “FORMAÇÃO – Formação Continuada em Colaboração”, que por sua vez, influenciou em muito minha formação, neste grupo me aproximei de diversas pessoas, fiz contato com leituras e autores que moldaram em mim uma formação crítica, colaborativa e progressista.

Seguindo, temos o professor Francisco, Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) que participa do grupo de pesquisa LEFREIRE, da mesma instituição onde fez seu mestrado. Neste grupo, segundo o professor, é discutido o legado de Paulo Freire e sua contribuição para o conhecimento, além de obras do autor, intercalando com a realização de Círculos de Cultura, na UERN, em escolas, na rua etc.

Enquanto professor da EJA, Francisco afirma que, mesmo com todos os problemas estruturais, é possível comemorar os feitos neste modelo de ensino, e se dedica para sempre dar o seu melhor.

Por fim, não poderia deixar de falar sobre o aluno Paulo (nome fictício), que começou a estudar em 2019, na época estava entre seus 46-47 anos, fazendo o fundamental I, concluindo em dois semestres. Em 2020 ele já começou o ensino fundamental II, terminando em 2021. Em 2022 ele começou o ensino médio, no primeiro semestre cursou o 1º ano do Ensino médio, no segundo semestre, o 2º ano do ensino médio, concluindo o terceiro ano em agosto de 2023, com 50 anos de idade. Tanto professores quanto a intérprete da escola comentam o sucesso do aluno, sucesso este que é refletido em suas notas e em sua formação cidadã.

3.6 LÓCUS DA PESQUISA

O lócus da pesquisa é a Escola Estadual Professor Lourenço Gurgel de Oliveira, situada na cidade de Caraúbas, cidade do interior do Rio Grande do Norte, semiárido potiguar, há 296 km da capital Natal, podemos afirmar que a escolha desse ambiente se dá devido ao estágio, que acontece na mesma escola. A escola conta com um total de nove salas, abrangendo da 6ª série do ensino fundamental a 3ª série do ensino médio na modalidade jovens e adultos, a escola conta ainda com um curso profissionalizantes integrados ao ensino básico, sendo este administração, totalizando 333 alunos matriculados dentre essas turmas. Ainda sobre a estrutura física da escola, esta contém dois banheiros, sendo um masculino e outro feminino, uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e uma sala de informática. O corpo docente conta com 26 professores e um coordenador pedagógico.

A seleção específica das aulas ministradas pelo professor Francisco Canindé de Moraes Costa, que ensina o componente curricular de Filosofia, enfatiza um enfoque mais restrito e detalhado. Isso permite uma análise mais concentrada e aprofundada das práticas pedagógicas inclusivas adotadas por esse professor, especificamente em relação ao aluno surdo presente na turma da EJA.

A presença de apenas um aluno surdo na turma de EJA abre espaço para uma investigação minuciosa das estratégias e abordagens utilizadas para garantir sua participação e aprendizado efetivo. Compreender como o professor lida com a inclusão desse aluno e como adaptar suas

práticas pedagógicas para atender às suas necessidades específicas é crucial para a promoção de uma educação inclusiva de qualidade.

Dessa forma, a escolha do locus e do professor específico proporciona uma oportunidade de analisar em profundidade as práticas pedagógicas inclusivas no contexto da EJA para alunos surdos, contribuindo para uma compreensão mais abrangente e informada das estratégias eficazes na promoção da inclusão e do aprendizado significativo para todos os alunos.

Na próxima seção, apresentamos os dados construídos na pesquisa, bem como as análises. Enfatizando a inclusão dos alunos surdos, as práticas pedagógicas e o ciclo reflexivo.

4 INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA EJA: UM OLHAR COLABORATIVO

Nesta seção, trazemos os dados construídos através da abordagem colaborativa de pesquisa no tocante ao ensino para surdos no contexto da EJA. Trazemos as análises obtidas na observação e no ciclo reflexivo, ambos realizados no “chão da escola”.

É incontestável a importância de capacitar profissionais docentes, no entanto, é evidente que a qualidade da educação básica no Brasil ainda não apresentou um progresso considerável. De acordo com Albuquerque (2008), uma das principais barreiras reside no fato de que as mudanças são concebidas pelos teóricos em seus ambientes acadêmicos. Isso implica que os espaços ocupados por esses teóricos geralmente estão desconectados da realidade dos professores, que são os que efetivamente praticam o ensino e estão familiarizados com a dinâmica das escolas.

Entendemos que o professor desenvolve sua prática pedagógica na própria ação, ao exercer sua profissão, ou por meio de formações continuadas que oferecem conhecimentos profissionais, considerando o diálogo em relação à realidade escolar. Esses processos formativos buscam capacitar os professores a desenvolverem um pensamento crítico-reflexivo, tornando-os autônomos e habilitados a conferir novos significados a sua prática profissional (ALBUQUERQUE, 2008).

4.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS DE ALUNOS SURDOS NA EJA

Neste item faremos um breve relato do que foi possível observar durante uma aula do Professor e colaborador Francisco, etapa esta que aconteceu antes do ciclo reflexivo. A aula da qual nos referimos é da disciplina de Sociologia, ministrada no dia 03 de maio de 2023, das 18:50 às 19:30, na Escola Estadual Professor Lourenço Gurgel de Oliveira, na cidade de Caraúbas- RN.

A aula inicia com o colaborador fazendo uma retomada das aulas anteriores, e com isso fazendo um gancho para o assunto da aula do dia. Para instigar a participação dos alunos, o colaborador faz a seguinte pergunta: “para existir, o Estado precisa de quê?”, os alunos participam de forma crítica, citando deveres do Estado, como saúde, educação e segurança, além pessoas, dinheiro etc.
(Registro em diário de bordo do dia 03 de maio de 2023).

É muito interessante ver a participação dos alunos, entendendo que os alunos e professores colocam em prática uma aula dialogada e que se associa com seus conhecimentos

de vida (FREIRE, 1996), trazendo exemplo de situações e acontecimentos que eles puderam presenciar, acontecimentos estes são relevantes para a aula, algo que comumente não veríamos em uma sala de ensino médio. Esta maturidade é muito valorizada pelo professor, que conduz a aula mais como um diálogo do que como uma aula expositiva. O professor faz também uma retomada política, citando a monarquia e o modelo atual.

Ao longo de toda a aula o professor chama a atenção dos alunos para que participem da aula, pedindo a opinião política dos alunos sobre os acontecimentos. Não são perguntas simples, pelo contrário, mas perguntas que instigam o pensamento crítico, como por exemplo “por que temos o modelo que temos hoje?”, “por que existe o legislativo e o judiciário?”, entre outras perguntas que ajudaram a desenhar um debate em torno da temática da aula. Algumas vezes, os alunos citaram ainda assuntos como corrupção e ditadura, que apesar de estarem ligados ao assunto, não estavam presentes nos livros didáticos. (Registro em diário de bordo do dia 03 de maio de 2023).

O relato apresentado está em sintonia com a abordagem pedagógica de Paulo Freire (1996), que enfatiza a importância do diálogo, da participação ativa dos alunos e do desenvolvimento do pensamento crítico no processo de ensino-aprendizagem. Paulo Freire defendia que a educação não deveria ser uma mera transmissão de conhecimento, mas sim um processo de construção coletiva do saber, onde os alunos são desafiados a questionar, refletir e debater questões relevantes para suas vidas e para a sociedade em geral.

No caso mencionado, o professor está incentivando a participação dos alunos e estimulando o pensamento crítico ao fazer perguntas desafiadoras que vão além do conteúdo dos livros didáticos. Isso cria um ambiente de aprendizado mais engajado, onde os alunos são encorajados a pensar por si mesmos, a formular opiniões e a contribuir para um debate rico em sala de aula. Além disso, ao abordar temas como corrupção e ditadura, o professor está conectando o conteúdo da aula com questões da vida real, tornando a educação mais relevante e significativa para os estudantes. Essa abordagem educacional alinha-se com a visão de Paulo Freire de que a educação deve ser libertadora, capacitando os alunos a compreenderem criticamente o mundo ao seu redor e a se tornarem agentes de transformação social.

Além disso, o professor não ministra a aula de forma dissociada da realidade dos alunos, pelo contrário, estimula os alunos a pensarem sobre o porquê de estarem estudando aquele conteúdo, e no final ele mesmo responde “estamos nos formando para fazer parte deste sistema, então precisamos saber sobre nossos direitos e os direitos deles, bem como os deveres”, e completa ainda dizendo que não estamos livres de voltarmos a uma ditadura ou uma monarquia, estimulando os alunos a estarem atentos ao que defendem e ao que os políticos no qual

depositamos nosso voto. (Registro em diário de bordo do dia 03 de maio de 2023).

A abordagem do professor descrita no registro do diário de bordo reflete uma perspectiva de educação que vai além da simples transmissão de conhecimento. Ela está enraizada na ideia de uma educação crítica e contextualizada, onde o ensino não é dissociado da realidade dos alunos, mas sim profundamente integrado a ela.

Freire (1996) por exemplo, faz um trabalho de conscientização e contextualização, destacando que os alunos não devem ser apenas receptores passivos de informações, mas sim agentes ativos na compreensão e transformação da realidade em que vivem. A educação, segundo Freire, deve ser uma ferramenta para a conscientização política e social.

Além disso, Teixeira (2003) enfatizou a importância de uma educação que leve em consideração a realidade e a cultura local dos alunos. Ele argumentava que a escola deveria preparar os estudantes não apenas para o mercado de trabalho, mas também para uma participação ativa na sociedade.

No caso do professor em estudo, ele está colocando em prática essas ideias ao conectar o conteúdo curricular com questões políticas e sociais reais. Essa abordagem não apenas torna a educação mais relevante para os alunos, mas também os capacita a entenderem seu papel na sociedade e a participarem de forma informada e crítica no processo democrático.

A aula continua explorando a questão das relações de poderes, em especial dos grandes empresários, ou seja, a burguesia atual, que têm grande influência na política, não apenas deste século, mas desde a época da revolução francesa, durante a monarquia. A aula é interrompida pelo sinal, que acaba cortando o raciocínio de professores e alunos, que terminam o momento se despedindo. (Registro em diário de bordo do dia 03 de maio de 2023).

Em resumo, a educação não é vista como algo isolado da vida dos alunos, mas como uma ferramenta poderosa para o empoderamento cidadão e a construção de uma sociedade mais justa. Ao instigar o pensamento crítico, questionar o status quo e estimular o debate, esse professor está moldando seus alunos não apenas como estudantes, mas como cidadãos ativos e conscientes de seu impacto no mundo ao seu redor.

4.2 O CICLO REFLEXIVO COMO POSSIBILIDADE DE REFLEXÃO DAS PRÁTICAS INCLUSIVAS DE ALUNOS SURDOS DA EJA

No diálogo realizado no ciclo reflexivo com o Professor Francisco, observamos uma troca

de experiências e informações relacionadas às práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O diálogo é marcado por um movimento colaborativo e reflexivo, enfocando desafios, estratégias e possíveis soluções para melhorar a educação de alunos surdos.

A perspectiva educacional no diálogo destaca a importância da colaboração entre educadores para aprimorar a inclusão de alunos com necessidades especiais. Início este diálogo questionando o colaborador Francisco sobre sua prática com um aluno surdo na terceira série da EJA. O professor compartilha como a presença de um intérprete e a adaptação das estratégias de ensino contribuíram para a participação ativa do aluno surdo nas aulas.

Sobre isso, a teoria de Lev Vygotsky enfatiza de maneira fundamental a importância da interação social e da zona de desenvolvimento proximal no contexto educacional. Vygotsky (1993) argumentou que o aprendizado não ocorre apenas através de processos individuais, mas é profundamente influenciado pelo ambiente social, ou seja, o ensino deve ser adaptado às necessidades individuais de cada aluno, proporcionando interações sociais significativas que ajudem a elevar seu nível de desenvolvimento e aprendizado, permitindo-lhes alcançar todo o seu potencial educacional.

Durante o diálogo, discutimos sobre a relevância do uso de recursos visuais, como slides com figuras, para melhorar a compreensão dos alunos surdos. A falta de um projetor na escola é identificada como uma limitação que impacta a implementação dessas estratégias. O professor também menciona a adaptação do conteúdo e a importância de trabalhar com a intérprete para garantir a compreensão do aluno.

A pesquisa de Santo e Oliveira (2020) aponta para a relevância dos processos de letramentos visuais no ensino para pessoas surdas, que podem potencializar suas capacidades discursivas e contribuir para um desenvolvimento dos estudos linguísticos e educacionais relacionados à aquisição de língua e ao ensino de letramento para pessoas surdas.

Apresentamos no quadro abaixo o Ciclo Reflexivo realizado com o colaborador Francisco no dia 02 de agosto de 2023:

Rafaela: Primeiro, eu quero só que você me fale, por exemplo, assim, como é sua prática no terceiro ano com um aluno surdo, quais suas dificuldades, qual a forma que você planeja...

Prof. Francisco: Pronto! Na terceira série, nós tivemos assim que o aluno chegou, né? Um intérprete e a capacidade dele [o aluno] de interagir com o intérprete, porque não é todo surdo que tem essa capacidade, essa formação, então isso ajudou muito, muito mesmo! Então, a partir daí a gente começou a conversar com o intérprete e saber exatamente como era, qual era a melhor estratégia e tal, e aí o intérprete dizia que era bom utilizar nas aulas expositivas slides, mas com figuras, era sempre uma estratégia boa, né? Foi o que ele nos repassou, e sempre estar passando pra ela com antecedência conteúdos pra ela [a intérprete] adaptar, atividades que possam ser feitas para haver essa adaptação, que assim, ele [o aluno] realmente se adapta muito fácil a todo tipo de atividade que a gente leva, até o seminário que foi a última atividade que a gente tá fazendo agora ele apresentou, ele teve como interagir, estar no grupo, marcar a presença dele lá. Então, todas as atividades foram bem, não teve nenhuma assim que ele tenha criado um obstáculo e não realizado, não ele sempre realizou, então nesse aspecto aí eu avalio que foi positivo, né? Dentro das limitações que a gente tem, porque, por exemplo: livro didático! É uma coisa que a gente precisa muito, nesse caso deles ajuda bastante, porque o livro tem ilustrações, têm mapas... não temos livro didático, então é uma das coisas que...é... bloqueia muito assim, né? Compromete bastante o nosso trabalho com o aluno surdo, mas apesar disso eu avalio como bem positivo, porque ele já *está* terminando agora, concluindo, terminando, saindo, né?

Percebo que o professor entende a necessidade de estratégias visuais, que por sua vez, pode ajudar alunos surdos a compreender conceitos mais abstratos, como a burguesia. A importância de trazer o aluno surdo para o centro da aula, incentivando sua participação ativa e interação, é destacada como uma abordagem positiva.

O diálogo também destaca a importância da estrutura da escola e de equipamentos de qualidade no ensino de alunos surdos. O Professor Francisco menciona a limitação da escola em termos de equipamento, como projetores, que afeta a aplicação de estratégias visuais, como slides com figuras. Essa limitação revela como a infraestrutura escolar pode ser crucial para a implementação bem-sucedida de práticas pedagógicas inclusivas.

Rafaela: Pronto! No meu caso, assim, eu participo de um grupo de pesquisa na UFRSA que é a Pesquisa Colaborativa. A Pesquisa Colaborativa vem assim, diferentemente de um estágio, a gente não vai lá, observa e escreve um trabalho. A gente volta, e é meio que uma intervenção na forma de ajudar na sua prática, entende? Assim, como Marilene [a intérprete] já te apontou, né? Que é a intérprete, ela disse isso, eu senti falta disso mesmo na sua aula. Imagens, tipo, tudo eu achei que foi ótimo, mas a intérprete, ela só repassa, né? Ela repassa o que você disse, aí por exemplo, aquela arte assim dos poderes legislativos...

Prof. Francisco: Que foi o dia que vocês estiveram aqui, que foi uma revisão.

Rafaela: Foi... que era para avaliação. Pronto, então é muito interessante mesmo que você coloque slides, pode trazer também, tipo assim, porque como a EJA já é uma educação defasada, né? Já teve uma perda grande para eles, e o aluno surdo já entra com uma perda maior ainda, né? Porque por um grande tempo ele não teve essa presença do intérprete, né?

Prof. Francisco: Apesar de que, Rafaela, a gente tem também a limitação da escola não ter projetor, sabe? A escola tem eu acho que um projetor servindo. Nem todo dia... a sorte é que eu tenho um, isso facilita mais, sabe? Eu já coloco o meu à disposição, né? Porque senão, nunca sai. Sempre tá quebrado... aquele negócio! Então é uma limitação assim, de sempre toda aula trazer, nem sempre tem o equipamento, mas quando eu posso eu trago o meu e aí dá certo!

Rafaela: Pronto, era só mais isso mesmo. Essa questão do slide, essa questão de... por exemplo, que às vezes a gente tem essas limitações como na educação tem em todas as escolas, né? Ai, tipo, uma atividade impressa, uma coisa assim, porque eles são muito visual, sabe? Algumas vezes tem muita perda no ensino por causa que eles... tipo, aqueles exemplos que você trouxe eu achei que os alunos estavam interagindo super bem, por exemplo, né? Dos poderes eles traziam exemplos, mas por exemplo, a burguesia, ele não vai entender bem.

Prof. Francisco: Atualizar, né? Figuras de empresários, algo parecido...

Rafaela: Para ele, ele não... a compreensão não é da mesma forma, né? Além de tudo, dele ter

perdido muito no decorrer. Fora, que ele já vem de outra EJA, né? Que foi na [Escola] Jonas. [...]

Ressaltamos mais uma vez a importância de recursos visuais no ensino para surdos, tendo em vista que, segundo Correia e Neves (2019) que ao selecionar imagens e atividades adequadas à idade e ao nível de conhecimento dos alunos surdos, promoveu interações ricas, contribuindo para um desenvolvimento mais saudável e harmonioso, oferecendo acessibilidade ao conhecimento por meio de elementos visuais. A pesquisa também destaca a relevância dos recursos visuais na prática pedagógica dos professores que trabalham com educação bilíngue para alunos surdos. Além disso, ressalta a importância da troca de experiências entre os docentes para promover uma formação contínua e eficaz.

Sobre material didático, Correia e Neves (2019) reforçam ainda que é essencial adaptar este material às necessidades específicas dos alunos surdos, facilitando a interação na sala de aula e enfatizando a criatividade dos professores na escolha de recursos didáticos adequados

A falta de um projetor e outros equipamentos pode impactar a qualidade do ensino, especialmente para alunos surdos, que frequentemente dependem de recursos visuais para compreender o conteúdo. A conversa ressalta que a disponibilidade de equipamentos adequados pode aumentar a eficácia das estratégias de ensino, melhorar a interação e facilitar o entendimento de conceitos mais abstratos.

O diálogo com o Professor Francisco sugere uma abordagem pedagógica que compartilha afinidades com a metodologia de ensino crítica da libertação de Paulo Freire. Essa abordagem freiriana é perceptível em vários aspectos da conversa, relacionando-se diretamente com a prática educacional do professor e sua visão de ensino inclusivo para alunos surdos na EJA. A metodologia de ensino crítica de Paulo Freire valoriza o diálogo e a colaboração entre educadores e alunos (FREIRE, 2013). Na conversa, o Professor Francisco demonstra estar aberto ao diálogo, trocando ideias sobre estratégias pedagógicas inclusivas. Essa abertura ao diálogo reflete um aspecto freiriano, onde o conhecimento é construído conjuntamente por meio da interação e da troca de experiências. O Professor Francisco menciona ainda a adaptação de atividades e o envolvimento ativo do aluno surdo em debates e interações. Essa abordagem promove uma reflexão crítica sobre o conteúdo, estimulando a compreensão e a participação ativa do aluno surdo.

O diálogo vai se aproximando do fim, quando faço um convite para que o Professor Francisco participe de seu grupo de pesquisa e continue a troca de conhecimentos e experiências. Ao longo da conversa, vemos a importância da observação, reflexão e diálogo na busca por práticas pedagógicas inclusivas mais eficazes, bem como a valorização do papel do professor como facilitador e agente de mudança na educação inclusiva.

Nesse trecho da conversa, há uma troca significativa de reflexões sobre a presença e o envolvimento de alunos surdos na sala de aula, destacando a importância da atenção, do cuidado e do engajamento no processo educacional. O Professor Francisco sugere que Rafaela tenha um “mapa” dos alunos surdos, ressaltando a importância de acompanhar e compreender a localização desses alunos. Isso reflete um cuidado genuíno e a valorização da presença dos alunos surdos, demonstrando uma abordagem que considera as necessidades individuais.

Compartilho com o professor uma dificuldade enfrentada ao abordar a ausência de alunos surdos na sala de aula, destacando o desafio de envolvê-los de maneira significativa. Essa observação aponta para barreiras mais amplas que podem impedir a participação ativa de alunos surdos e destaca a importância de superar essas barreiras.

Além disso, o Professor Francisco comenta sobre a importância do olhar acadêmico e da pesquisa no contexto dos alunos surdos do ensino médio, trazendo sugestões para aumentar o alcance da educação na comunidade surda. O Professor Francisco menciona o papel do intérprete no auxílio à participação do aluno surdo, o que resalta a importância de superar barreiras linguísticas para uma comunicação eficaz, indicando que o intérprete desempenha um papel fundamental na inclusão e no sucesso educacional desses alunos.

Durante o diálogo, destaco também o esforço do Professor Francisco para envolver ativamente o aluno surdo, ressaltando suas ações de encorajamento e de convidá-lo para conversas, pois isso cria um ambiente onde os alunos se sentam à vontade para expressar suas opiniões e iniciativas, fomentando um engajamento mais profundo na aprendizagem. Além disso, percebo que o professor elogia as habilidades do aluno surdo, como ser um bom copista e ter iniciativa. Esses elogios não apenas reconhecem as capacidades do aluno, mas também empoderam e valorizam suas contribuições individuais para a sala de aula.

Prof. Francisco: Na faculdade de Letras?

Rafaela: É!

Prof. Francisco: Certo...

Rafaela: Os encontros são quinzenais, a professora Ghisleny é coordenadora ...

Prof. Francisco: Muito bem! Eu fazia parte lá, o *Ler Freire*, foi até o grupo que eu participei durante o mestrado e continuei lá até quando pude, mas é praticamente impossível a gente dar conta de estar lá e cá, tendo um grupo na cidade assim né? E eu acredito que vocês têm uma proximidade com Paulo Freire ...

Rafaela: É todo voltado para a educação Freiriana

Prof. Francisco: O *Ler Freire* é a partir Paulo Freire, dos escritos Freireanos, então quem sabe, se Deus quiser...

Rafaela: Então sinta-se convidado.

Prof. Francisco: Agradeço o convite, viu? [...]

Prof. Francisco: [...] sugiro também assim, que você tenha, já que você faz esse trabalho de intervenção também, que você tenha mais ou menos, talvez você já tenha, um mapa de onde estão os surdos, né? Para também pode intervir sabe...

Rafaela: É, porque aqui a gente tem essa grande dificuldade exatamente por isso, porque eles não estão na sala de aula, entende? Tipo, aqui só tinha um aluno surdo, né? e tipo, tinha que correr contra o tempo, porque ele já está terminando, né? E eu... tipo, a minha pesquisa se baseou nele porque no primeiro estágio foi no [Escola] Jonas, com ele, entendeu? Aí tipo, a gente já vem analisando essa dificuldade, né, e tudo... aí...

Prof. Francisco: Porque ajuda bastante, ajuda bastante... esse olhar, esse cuidado da academia no aluno surdo do ensino médio tem toda uma diferença! Como eu disse, o intérprete aqui ajudou muito, quando não tinha intérprete, criava-se uma barreira. Ele [o aluno] se esforçava muito, é um aluno muito interessado, nunca faltou, não é de faltar, ele é um bom copista, ele copia bem, a letra é bonita, então quer dizer, você nota pela cópia que ele faz que ele teve esse cuidado, ele aprendeu bem essa questão de juntar as letras de ser um copista... então... e aí as outras coisas é... literárias também, ter uma opinião, ele tem iniciativa, é muito interessante!

Rafaela: O que é muito bom, né? Porque você já está tendo esse olhar... tentando trazer ele pra aula, eu vi que você estava chamando-o pra conversar, né? perguntando assim... aí isso é muito importante, porque às vezes a gente acha assim, e às vezes eles ficam meio que intimidados de se envolver na aula, assim como a gente pensa que às vezes tá dizendo uma opinião que não é cabível...

Prof. Francisco: Mesmo quem não é surdo fica intimidado: “será que eu estou errado?”

Rafaela: É! E fora que tipo assim, tudo vai ser dito de uma forma, tipo da interpretação do intérprete para você, né? Às vezes tem essa perda porque é simultâneo, né? Não é como outras traduções que tem um tempo, né? de se pensar e tudo, aí é tudo mais automático. Pois muito obrigada por sua disponibilidade, né? E foi muito bom observar sua aula

Prof. Francisco: Desculpa aí os tempos, poucos.

Rafaela: Obrigada, Canindé!

Ao longo da conversa, vemos a importância da observação, reflexão e diálogo na busca por práticas pedagógicas inclusivas mais eficazes, bem como a valorização do papel do professor como facilitador e agente de mudança na educação inclusiva. No geral, o diálogo ilustrou a importância de um olhar atento, do cuidado e da abordagem inclusiva para alunos surdos, ressaltando o impacto positivo que uma abordagem comprometida e sensível pode ter na participação e no sucesso desses alunos na educação.

Por fim, enfatizamos a fala de Quadros (2003) sobre práticas pedagógicas inclusivas que respeitem as particularidades dos alunos surdos, considerando a identidade cultural e linguística da comunidade surda, colocando de lado preconceitos e estereótipos, tendo a surdez como deficiência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permitiu constatar que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) segue a proposta constitucional, ao se afirmar como uma ferramenta que garante o acesso à educação básica a quem não gozava da sua idade, além de ser uma modalidade de ensino que se enquadra nas condições do aluno, assertivas que se traduzem na efetivação do direito subjetivo à educação, todas ampliadas.

Analizados sob o crivo da democratização, os aspectos jurídico-educacionais que reconhecem que a EJA é um exercício de cidadania, consubstanciados nas leis aplicáveis, nas características específicas do público-alvo e nos materiais didáticos destinados à modalidade de ensino em tela.

Contudo, reconhece-se que há muito a ser feito no sentido de sedimentar cada vez mais as especificidades que contextualizam a Educação de Jovens e Adultos, como a melhoria do material didático direcionado ao público-alvo, fato que ainda é uma disparidade presente entre o faixa etária do aluno e os recursos e práticas pedagógicas disponíveis no momento.

Levando em consideração os dados analisados nesta pesquisa podemos perceber que o objetivo geral e os específicos propostos pelo trabalho foram alcançados, tendo em vista investigar as principais dificuldades que os alunos surdos enfrentam na caminhada da inclusão, e constatou-se que embora o aluno esteja em salas de aula, ele necessita de atendimento especializado.

Por meio do diálogo com o professor atuante no EJA, podemos chegar a alguns conclusões a respeito de suas respostas, pois mediante os fatos mencionados na pesquisa, percebemos a grande importância que a Libras tem para os alunos surdos, tendo em vista que as leis e decretos que existem a respeito dos direitos não são suficientes para estes indivíduos, logo que, o atendimento acontece de forma tardia aos alunos.

Dessa forma, compreendemos que é de grande importância que o aluno possua o atendimento com metodologias ativas que incluam os alunos surdos para que promovam a interação com os alunos ouvintes e através de materiais mais didáticos desde que o aluno surdo se detém a uma metodologia mais visual que oral, professores de libras para acompanhá-lo desde os níveis iniciais da educação para que o aluno possa se alfabetizar, além de professor intérprete de Libras que servirá como ponte para a conversação e interação dos alunos surdos e ouvintes.

Portanto, defendemos que é necessário estudar para ter melhor compreensão sobre as leis, para que de fato garanta os direitos dos alunos surdos, pois compreendemos que ainda

existem lacunas que precisam ser superadas, sabendo que o aluno surdo necessita de atendimento nos níveis iniciais da educação, se possível já na educação infantil, mas que na realidade acontece de forma tardia, se estendendo para os anos seguintes.

Esta pesquisa vem revelar para a sociedade, a comunidade e acadêmica, a educação básica caraubense, para a comunidade surda, a importância e os contributos do atendimento especializado aos alunos surdos nos níveis fundamentais de ensino. Levando em consideração as dificuldades que os alunos surdos enfrentam, tendo em vistas a falta de capacitação dos professores do ensino regular ao incluir os alunos surdos, tendo em vista a importância que se tem em socializar os alunos surdos com os ouvintes.

Buscamos também uma conscientização da comunidade e o incentivo aos estudos sobre inclusão, visando a leis, decretos e metodologias inclusivas em sala de aula. Por meio dessa pesquisa, sugere possibilidades para outros estudos nessa mesma rota, oportunizando aprofundamento nessa área, na qual se vê a necessidade do ensino da Libras desde os níveis iniciais da educação com o objetivo de alfabetizá-los, objetivando diminuir os obstáculos que surgem ao longo do tempo.

Ao final do estudo foi possível verificar que, apesar do número significativo de normas, a legislação vigente apresenta lacunas significativas, é geral e, portanto, não permite uma real inclusão escolar. Embora existam diretrizes e normas mais gerais ou universais, indivíduos que apresentam distúrbios de comunicação, são totalmente indefesos do ponto de vista jurídico. Em especial, os distúrbios da comunicação não possuem uma legislação específica que possa orientar as peculiaridades de cada situação, bem como as necessidades educacionais especiais de cada caso.

Assim, concluímos que essas pessoas necessitam de um respaldo jurídico mais específico para garantir a efetiva inclusão escolar. Na opinião dos autores, a difícil tarefa de estruturar um sistema educacional inclusivo não deve limitar-se apenas à educação. A necessidade de mudanças no sistema educacional deverá ser atendida por toda a comunidade e pelo poder público. A escola deve ter condições de cumprir o seu papel específico de promover a aprendizagem de todos os escolares. Além disso, parece difícil fazer considerações finais num processo que, apesar de algumas pequenas evoluções, ainda está longe do conceito ideal.

REFERÊNCIAS

ARANHA, ML de A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 2001.

ALBRES, Neiva de Aquino. **A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005: análise dos documentos referenciadores**. 2005. Dissertação de Mestrado. UFMS. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190866>. Acesso em: 18 de jul. de 2023.

ALMEIDA, Maria José. O desenvolvimento da literacia na criança surda: Uma abordagem centrada na família para uma intervenção precoce. Mediações **Revista Online da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal** ISSN: 1647-3078. Disponível em: <http://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/10>. Acesso em: 16 de ago. de 2023.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec. 2006

BANDEIRA, D. **Materiais Didáticos**. Curitiba: IESDE, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Materiais_didaticos.pdf> Acesso: 02 Mai 2023.

BELEZA, JO; NOGUEIRA, EML Contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Universidade Federal do Amazonas – UFAM. RECH – **Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem-estar**. ISSN 2594-8806. Ano 4, Vol. IV, N.º 2, 2020: Temas livres em Ensino de Ciências e Humanidades (p. 107-126). Disponível em: <<https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/rech/article/view/7958>> Acesso: 10 abr. 2023.

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

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Educação e, Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos – Brasília: 2013.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971**. (Legislação Informatizada – Lei de Diretrizes e Base de 1971 – Publicação Original). Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso: 15 abr. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso: 13 abr. 2023.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB 11/2000 – Processo n.º 23001.000040/2000-55 – Aprovado em 10 de maio de 2000**. (Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação de Jovens e Adultos). Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf> Acesso em: 15 abr. 2023.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Programa Brasil Alfabetizado**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>> Acesso: 16 abr. 2023.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso: 10 abr. 2023.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **DECRETO N.º 591, DE 6 DE JULHO DE 1992 – Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. (Adotada pela Resolução n.2.200-A (XXI) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 16 de dezembro de 1966 e ratificada pelo Brasil em 24 de janeiro de 1992). Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm> Acesso: 20 abr. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília-DF: Senado, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva / Secretaria de Educação Especial. - Brasília: Secretaria de Educação Especial, - 2010. 73 p.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. História da Educação Especial: Em busca de um espaço na história da educação brasileira. **VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas**, 2006.

COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. **Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem**. (Aprovada na Nona Conferência Internacional Americana, Bogotá, 1948). Disponível em:
<https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/b.declaracao_americana.htm> Acesso: 20 abr. 2023.

CRESPO, Alexandra et al. Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática. 2018.

_____. TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL. **Decreto no 3.029, de 9 de janeiro de 1881 – Lei Saraiva** (Reforma a legislação eleitoral). Disponível em:
<<https://www.tse.jus.br/eleitor/glossario/termos/lei-saraiva>> Acesso: 23 abr. 2023.

CARDOSO, MA; PASSOS, G. de AL dos. **Reflexões sobre a educação de jovens e adultos e a formação docente**. (2016). Disponível em:
<<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/16/25/reflexes-sobre-a-educacao-de-jovens-e-adultos-ea-formacao-docente>> Acesso: 14 abr. 2023.

CORTADA, S. **EJA – Educação de Jovens e Adultos e seus diferentes contextos** – Coleção Pedagogia de A a Z – Vol. 12. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

CORREIA, Patrícia Carla da Hora; NEVES, Bárbara Coelho. A escuta visual: a Educação de Surdos e a utilização de recurso visual imagético na prática pedagógica. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-19, 2019. Acesso em: 14 de set. de 2023.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, v. 29, n. 15, p. 7-35, 2007.

FERREIRA, Márcia Santos. Os Centros de Pesquisas Educacionais do INEP e os estudos em ciências sociais sobre a educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 279-292, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____, P. **Conscientização: Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. (Trad. de Kátia de Mello e Silva). São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. [Versão Digital]. Disponível em:
<https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/Paulo%20Freire%20-%20Conscientiza%C3%A7%C3%A3o_pp.5-19.pdf> Acesso: 15 abr. 2023.

HADDAD, Sérgio. **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Mec, 2002.

HADDAD, S. **A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDM**. São Paulo, 1997. Disponível em:
<<http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/1767/3.pdf?sequence=1>> Acesso: 21 abr. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS – INEP. **Matrículas de educação de jovens e adultos caem; 3,3 milhões de estudantes na EJA em 2019**. Disponível em:
<http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos-cai-3-3-milhoes-de-estudantes-na-eja-em-2019/21206> Acesso: 17 abr. 2023.

JÚNIOR, Adenilson Souza Cunha et al. Educação de jovens e adultos (EJA) no contexto da pandemia de COVID-19: cenários e dilemas em municípios baianos. **Revista Encantar**, v. 2, p. 01-22, 2020.

LEHENBAUER, S.; SCHEIBEL, MF (organizadores). **Saberes e singularidades na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LACERDA, Lúcia Loreto. MORAIS, Cristina Richter Costa. O ensino da língua de sinais para crianças ouvintes: uma proposta de bilinguismo às avessas. Disponível em:

https://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9003_6308.pdf. Acesso em: 16 de jul. de 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 1ª. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, NJ **Educação: projetos e valores**. 3ª edição. São Paulo: Escrituras Editoras, 2002.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008. [Versão Digital]. Disponível em:
<<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/a-educacao-para-al-em-do-capital-istvan-meszaros.pdf>> Acesso: 10 abr. 2023.

MOTA, R. da S. **Aprendizagem do adulto e correspondentes metodologias**. Campinas, SP: [sn], 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Disponível em:
<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=41039>> Acesso: 15 abr. 2023.

MOURA, M. da GC. **Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica**. Curitiba: Educarte, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MACHADO, Maria Margarida; BARROS, Rosanna. Aspectos da construção histórica da identidade da educação de jovens e adultos no Brasil e em Portugal: enfoque na agenda política e suas práticas discursivas. **Cadernos de História da Educação**, v. 19, n. 1, p. 91-109, 2020.

MAIA, Vítor Ochoa; FREIRE, Sofia. A diferenciação pedagógica no contexto da educação inclusiva. **Revista Exitus**, v. 10, 2020.

MARCA, Dayana Kiernieff; SANCEVERINO, Adriana Regina. Educação de jovens e adultos. **Simpósio de Pós-Graduação do Sul do Brasil**, v. 1, 2021.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Educação de Jovens e Adultos: Formação, Prática Pedagógica e Profissionalidade Docente**. Editora Appris, 2023.

NETO, Antenor de Oliveira Silva et al. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 81-92, 2018.

NERI, A.L. **Velhice e sociedade**. 2. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

OLIVEIRA, M. C. **Inclusão de alunos surdos na Educação de Jovens e Adultos: desafios e perspectivas**. Editora Autêntica. 2012.

ONU. **Universal Declaration of Human Rights | United Nations**. United Nations. Disponível em:
<<https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights#:~:text=Article%2026,on%20the%20basis%20of%20merit.>>. Acesso em: 24 ago. 2023.

PAIVA, VP **História da educação popular no Brasil**. 6ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

_____, **VP Educação popular e educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2006.

PIMENTA, Selma Garrida (org.). **Saberes pedagógicos e atividades docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa. **Enfoques epistemológicos e metodológicos**, v. 2, 2008.

RABELO, Flávia Laryssa Gonzaga; MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Inclusão escolar de pessoas com deficiência e a perspectiva da família: análise da produção acadêmica de 2009 a 2019. **Cadernos de Pós-graduação**, v. 20, n. 1, p. 145-162, 2021.

RODRIGUES, Ana Paula Neves; LIMA, Cláudia Araújo. A história da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão. **Revista de Educação**. Pernambuco, v.3, n. 5, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/234432>. Acesso em: 16 de jun. de 2023.

SOUZA, E. O.; REIS, Rosemeire. Juventudes na educação de jovens e adultos: contradições entre suas conquistas como sujeitos de direitos e os silenciamentos nos espaços escolares. **Holos**, v. 3, p. 98-109, 2017.

STRIEDER, R.; ZIMMERMANN, R. L. G. **A inclusão escolar e os desafios da aprendizagem**. Disponível em: https://utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/. Acesso em: 08, nov. 2022.

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2009.

SKLIAR, C. **A educação e a produção de desigualdades**: como ensinar ou aprender isso? Editora Mediação. 2005.

SANTOS, JN; SILVA, JH da. **Educação profissional e a EJA: uma análise da oferta do Proeja nos institutos federais da Bahia**. Revista multidisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão e Cultura. V. 9 – N.22 – 2020.

SILVA, N. da. **Processo de afiliação de egressos da EJA no ensino superior: desafios e propostas à docência universitária**, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/1389> Acesso: 20 de abril. 2023.

SILVA, Katia Gomes de Oliveira. MODESTO, Adélia Pereira Dos Santos. FUKUI, Regina Kikue. A importância do ensino de libras para crianças surdas na educação infantil. **Rev. Psicologia & Saberes** ISSN 2316-1124 v. 9, n. 17, 2019 51. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/9FZtpKyRm9WXDMfLyKtLL8w/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 de jun. de 2023.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1970. SILVA, Claudia Lopes; GARCEZ, Liliane. Educação inclusiva. **A escola**, v. 3, 2019.

VOLTOLINI, Rinaldo. Interpelações éticas à educação inclusiva. **Educação e Realidade**, v. 44, n. 1, p. e84847, 2019.

VIEIRA, MC **Fundamentos históricos, políticos e sociais da Educação de Jovens e Adultos: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil**. Brasília, DF: UnB, CEAD, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.