

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL



SUMARA BARBOSA ALECRIM

A ESCOLA INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DE  
ESTUDANTES COM SURDEZ PÚBLICO DA EDUCAÇÃO  
DE JOVENS E ADULTOS

SÃO CARLOS -SP  
2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL



SUMARA BARBOSA ALECRIM

**A ESCOLA INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DE  
ESTUDANTES COM SURDEZ PÚBLICO DA EDUCAÇÃO  
DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos para a obtenção do título de Mestra em Educação Especial. Área de concentração: Educação do Indivíduo Especial.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> D.ra Maria da Piedade Resende da Costa

SÃO CARLOS-SP  
2021

Alecrim, Sumara Barbosa

A escola inclusiva na perspectiva de estudantes com surdez pública da educação de jovens e adultos / Sumara Barbosa Alecrim -- 2021.  
143f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos  
Orientador (a): Maria da Piedade Resende da Costa  
Banca Examinadora: Fátima Elisabeth Denari, Regiane da Silva Barbosa  
Bibliografia

1. Educação especial. 2. Surdez, educação de jovens e adultos. 3. Inclusão escolar. I. Alecrim, Sumara Barbosa.  
II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática  
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

---

**Folha de Aprovação**

---

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Sumara Barbosa Alecrim, realizada em 28/06/2021.

**Comissão Julgadora:**

Profa. Dra. Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar)

Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari (UFSCar)

Profa. Dra. Regiane da Silva Barbosa (UFBA)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

## **DEDICATÓRIA**

Às pessoas surdas, pelo exemplo de resistência e luta.

## AGRADECIMENTO

A Deus por estar presente em cada momento de minha vida.

A minha mãezinha, Marinete, pelo apoio, incentivo, presença e amor incondicional.

Ao meu esposo, João Antônio, pela compreensão, incentivo, parceria e presença em minha vida e em todas as etapas do mestrado.

A minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> D.ra Maria da Piedade Resende da Costa, pela disposição, apoio, confiança ao longo dessa jornada.

À Prof.<sup>a</sup> D.ra Fátima Denari, e à Prof.<sup>a</sup> D.ra Regiane da Silva Barbosa, pela participação em minha banca de qualificação.

A minha amiga, Marta Bramuci, pelo incentivo, apoio, presença, por sempre me acolher, sobretudo nos momentos de angústia no percurso do mestrado.

A minha prima, Rejinha (Rejane Félix), por sempre me incentivar, acreditar e apoiar em todos os momentos, principalmente, neste percurso acadêmico.

As minhas professoras das disciplinas obrigatórias e optativas.

Às colegas e ao colega do PPGEEs com quem pude contar no apoio mútuo, inúmeros aprendizados e experiências durante todo o período do curso, em especial, Adriele, Geisa, Valquíria, Tatiane, Alexandre.

Ao município e à escola que me acolheu para a realização da pesquisa.

À Eliana, interprete de Libras, pela disponibilidade e participação.

Aos participantes da pesquisa que a tornaram possível.

“Se trabalho com pessoas surdas não preciso me disfarçar de surdo. Tenho a minha identidade e a minha cultura, o que não impede a troca e o retorno pelo estranhamento de forma igual e ética” (TESKE, 2016, p. 151).

ALECRIM, S. B. **A ESCOLA INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES COM SURDEZ PÚBLICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2021.

## RESUMO

A luta pelo direito à educação para o Público-alvo da Educação Especial (PAEE) percorreu um longo caminho e este contexto engloba a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Refletindo sobre a proposta de escolas inclusivas, os movimentos sociais e as tentativas do Estado em garantir a educação para todos, a presente pesquisa teve como objetivo analisar o acesso, a permanência, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a aprendizagem de estudantes surdos na EJA. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de nível descritivo, com delineamento por estudo de caso. Participaram dois estudantes surdos matriculados na EJA, em escola regular de um município do interior de São Paulo. Na coleta de dados, foram utilizadas como instrumentos a entrevista semiestruturada e a revisão documental. Para a análise dos dados, foram empregados os princípios da análise do Discurso do Sujeito Coletivo, permitindo a organização dos conteúdos. Obtivemos a construção de cinco categorias: acessibilidade, permanência, atendimento educacional especializado, aprendizagem e perspectiva, utilizando por base elementos e características em comum entre as fontes. Os dados foram analisados e discutidos em conjunto com os referenciais teóricos utilizados. Os resultados permitem constatar que, considerando a busca documental, a política pública de educação está pautada na legislação de modo a atender as necessidades das pessoas e garantir seus direitos, e ainda, que, a partir do movimento da sociedade, essa política pode criar outras leis, decretos, deliberações, normativas, orientações em prol de um bem a todos, ou a uma maioria, isto nos âmbitos nacional e municipal. Mas considerando o que os estudantes surdos dizem de sua vivência educacional, estas leis ainda não lhes atendem, a escola não está inclusiva, os acessos à comunicação, à informação, à interação, à aprendizagem, à avaliação, ao atendimento educacional especializado, aos recursos materiais e pedagógicos adaptados não estão possibilitados. As conclusões, conforme esses dizeres, desencadeiam algumas inferências sobre os meios ou “canais” de divulgação de informações e de direitos e sobre o cumprimento da função das instâncias de fiscalização da execução da política pública de educação.

**Palavras-Chave:** Educação Especial. Surdez. Educação de Jovens e Adultos. Inclusão Escolar.



## ABSTRACT

The fight for the right to education for the Target Public of Special Education (PAEE) has come a long way and this context encompasses Youth and Adult Education (EJA). Reflecting on the proposal of inclusive schools, social movements and the State's attempts to guarantee education for all, this research aimed to analyze the access, permanence, Specialized Educational Service (AEE) and the learning of deaf students in EJA. This is a research with a qualitative approach, at a descriptive level, with a case study design. Two deaf students enrolled in EJA, in a regular school in a city in the interior of São Paulo, participated. In data collection, semi-structured interviews and document review were used as instruments. For data analysis, the principles of the Collective Subject Discourse analysis were used, allowing the organization of the contents. We obtained the construction of five categories: accessibility, permanence, specialized educational service, learning and perspective, based on elements and characteristics in common between the sources. Data were analyzed and discussed in conjunction with the theoretical frameworks used. The results show that, considering the document search, the public policy on education is based on legislation in order to meet the needs of people and guarantee their rights, and also that, from the movement of society, this policy can create other laws, decrees, deliberations, regulations, guidelines for the benefit of all, or a majority, at the national and municipal levels. But considering what deaf students say about their educational experience, these laws still do not meet them, the school is not inclusive, access to communication, information, interaction, learning, assessment, specialized educational care, resources adapted materials and teaching materials are not possible. The conclusions, according to these sayings, trigger some inferences about the means or “channels” for disclosing information and rights and about the fulfillment of the role of the inspection bodies in the execution of public policy.

**Keywords:** Deafness. Youth and Adult Education. Inclusive education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Cronologia sobre a educação das pessoas com deficiência baseada nos apontamentos da história e da legislação.....	38
Figura 2. Partes do ouvido humano.....	41
Figura 3. Síntese cronológica sobre a educação de surdos no Brasil.....	54
Figura 4. Abandono escolar entre pessoas de 14 a 29 anos (%): por motivo de abandono.....	72
Gráfico 1. Surdos matriculados na EJA da escola pesquisada no período de 2015 a 2019.....	87

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Retrospectiva Histórica das Constituições no Brasil.....	67
Quadro 2. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 1961, 1971 e 1996.....	69
Quadro 3. Campo de localização dos documentos, descritores utilizados, e total de registros.....	77
Quadro 4. Relação nominal do levantamento de 20 documentos – Teses e Dissertações defendidas no período 2005/2018.....	77
Quadro 5. Turmas da EJA no ano de 2019 .....	87
Quadro 6. Caracterização dos participantes ESI e ESII.....	88
Quadro 7. Documentos normativos da Política Municipal de Educação.....	95
Quadro 8. Questão do roteiro de entrevista semiestruturada, expressões chave e ideia central da categoria acessibilidade.....	102
Quadro 9. Questão do roteiro de entrevista semiestruturada, expressões chave e ideia central da categoria permanência.....	109
Quadro 10. Perfil do professor do AEE em SRM.....	116
Quadro 11. Perfil do professor do AEE em SRM para atender alunos surdos ou com deficiência auditiva.....	117
Quadro 12. Questão do roteiro de entrevista semiestruturada, expressões chave e ideias centrais da categoria aprendizagem.....	118
Quadro 13. Questão do roteiro de entrevista semiestruturada, expressões chave e ideias centrais da categoria perspectiva.....	121

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- ANATEL – Agência Nacional de Telecomunicações
- APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- ASL – *American Sign Language* (Língua Americana de Sinais)
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CEAA – Campanha Nacional de Educação de Adultos e Adolescentes
- CF/88 – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
- CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CNE/CBE – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
- CORDE – Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
- DSC – Discurso do Sujeito Coletivo
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- ETEC – Escola Técnica Estadual
- FENEIDA – Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos
- FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
- EDUCAR – Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos
- HTPC – Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo
- IAD – Instrumento de Análise de Discurso
- IBC – Instituto Benjamim Constant
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
- INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
- L1 – Língua um ou primeira língua
- L2 – Língua dois ou segunda língua
- LBI – Lei Brasileira de Inclusão
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
- MEB – Movimento de Educação de Base
- MEC – Ministério da Educação
- MNCA – Movimento Nacional Contra o Analfabetismo

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

NUPPES – Núcleo de Pesquisas em Políticas de Educação de Surdos

PAR – Plano de Ações Articuladas

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PEI – Programa de Educação Integrada

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica

PROEJAFIC – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada

SEA – Serviço de Educação de Adultos

SEDH – Secretaria de Estado de Direitos Humanos

SMED – Secretaria Municipal de Educação

SENAC – Serviço Nacional do Comércio

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESI – Serviço Social da Indústria

SEST/SENAT – Serviço Social do Transporte/Serviço Nacional de Aprendizagem e Transporte

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESCO – Organizações das Nações Unidas para a Educação, a ciência e a Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIVESP – Universidade Virtual do Estado de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	17
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	19
<b>1. EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: APONTAMENTOS DA HISTÓRIA E DA LEGISLAÇÃO</b> .....	23
<b>2. PANORAMA SOBRE A SURDEZ E O PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS</b> .....	41
2.1 PANORAMA SOBRE A SURDEZ.....	41
2.2 PANORAMA DO PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS....	47
<b>3. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: RETROSPECTIVA HISTÓRICA</b> .....	57
3.1 RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA EJA.....	57
3.2 PERFIS DOS ESTUDANTES DA EJA.....	71
<b>4. ESTUDANTES SURDOS NA EJA: UM ESTUDO SISTEMÁTICO DE TESES E DISSERTAÇÕES NO PERÍODO DE 2005/2018</b> .....	77
<b>5. MÉTODO</b> .....	83
5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	83
5.2 ASPECTOS ÉTICOS.....	84
5.3 CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL (MUNICÍPIO E ESCOLA) E DOS PARTICIPANTES.....	85
5.3 O município.....	85
5.3.1 A escola.....	86
5.3.2 Os participantes.....	88
5.3.2.1 A participante ESI.....	88
5.3.2.2 O Participante ESII.....	88
5.4 MATERIAIS E EQUIPAMENTOS.....	89
5.5 INSTRUMENTO .....	89
5.6 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS.....	89
5.7 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS.....	91
<b>6 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	95
6.1 A ESCOLA INCLUSIVA PARA ESTUDANTES SURDOS: DOCUMENTOS NORMATIVOS DO MUNICÍPIO PESQUISADO.....	95

6.2 A ESCOLA INCLUSIVA PARA ESTUDANTES SURDOS: ANÁLISE DO DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO.....	101
6.2.1 Categoria: Acessibilidade.....	102
6.2.2 Categoria: Permanência.....	109
6.2.3 Categoria: Atendimento Educacional Especializado.....	113
6.2.4 Categoria: Aprendizagem.....	118
6.2.5 Categoria: Perspectiva.....	121
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>123</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>127</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>135</b>
APÊNDICE A.....	136
APÊNDICE B.....	137
APÊNDICE C.....	140
<b>ANEXO.....</b>	<b>142</b>
ANEXO A.....	143

## APRESENTAÇÃO

No percurso de minha atuação profissional como Assistente Social, tive a oportunidade de ser convocada em concurso público pela Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista - Bahia para assumir a função de Técnica de Nível Superior e ser lotada na Secretaria Municipal de Educação (SMED) para compor a equipe de Educação Especial.

Durante minha atuação, várias foram as discussões, proposições e, diria até, embates no intuito de garantir os direitos sociais dos estudantes da rede pública de educação municipal, uma vez que o foco era somente a educação. Mas o Assistente Social busca atuar olhando a pessoa em sua totalidade e, considerando os direitos sociais, a educação é apenas um deles.

Fiz parte do Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência e percebi que a cadeira para representantes das pessoas com surdez não era preenchida.

Logo que assumi a função de Assistente Social na SMED participei de fóruns de discussão para a construção do Plano Municipal de Educação (PME) e do processo seletivo para contratação de profissionais intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras<sup>1</sup>). Eu percebia um movimento da SMED para atender as necessidades dos estudantes surdos. Posteriormente tivemos um profissional surdo compondo a equipe, o qual promoveu formações de recursos humanos e contribuiu para a política de educação, mas eu ainda estava inquieta diante de tantas decisões em prol dos estudantes surdos, sem a participação deles nessas construções. Na mudança de gestão, a Coordenadora do Núcleo Pedagógico, do qual eu fazia parte, realizou uma reunião com a família dos estudantes. Isso, o que, na minha visão e expectativa, era um avanço, por esta ser ouvida e participar da proposta de organização de escolas-polo, que atenderiam seus filhos pensando as questões geográfica, logística, a convivência em pares, disponibilidade de intérpretes e o apoio de professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na área da surdez.

---

<sup>1</sup> As siglas são uma forma de abreviar as palavras. Em geral, elas são compostas pelas letras iniciais do nome de empresas e organizações, estados, países, entre outros. A grafia das siglas depende de dois fatores principais: o número de letras e se ela é ou não pronunciável. 1) Siglas com até 3 letras - Quando a sigla é composta por até três letras, ela deve ser grafada inteiramente com letras maiúsculas, independentemente de ser pronunciável ou não. Exemplo: Organização das Nações Unidas (ONU). 2) Siglas com mais de 3 letras que são pronunciáveis - a primeira letra maiúscula e o restante minúscula. Exemplo: Agência Nacional de Aviação Civil (Anac). 3) Siglas com mais de 3 letras que não são pronunciáveis - ela deve ser escrita somente em letras maiúsculas. Observação: **Quando a sigla aparecer dentro de citação curta ou longa a grafia do autor será mantida** (observação e grifo nosso). Disponível em: <https://clubedoportugues.com.br/regra-basica-para-as-siglas/>



E, assim, fui despertada pelas políticas públicas de educação para surdos, preocupada que eles não participavam de sua construção. Eu queria saber a opinião do surdo sobre a política pública disponível, considerando que em minha percepção, eram pessoas ouvintes falando e fazendo a política para pessoas surdas, pessoas que não vivenciavam a mesma experiência deles.

Ainda com o interesse de compreender e aprender mais sobre a política de educação para surdos, iniciei o curso Letras Libras, e após um ano de curso, decidi fazer o projeto de pesquisa e participar do Processo Seletivo da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) para fundamentar meus conhecimentos e, sobretudo, com a intenção de saber a opinião dos estudantes surdos sobre a educação posta, disponível.

A princípio, minha intenção era pesquisar em Vitória da Conquista/BA, onde todo o interesse pela pesquisa surgiu, mas por questões outras, redefinimos por realizar em uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

## INTRODUÇÃO

A educação é um direito social e a sua execução enquanto política pública é primordial para todos os cidadãos. A educação, a escola, o ensino e o papel de todos os envolvidos neste processo deve ser claro possibilitando uma atuação consistente no processo educacional. O entendimento e o empenho compartilhados pelas pessoas que visam a execução de uma mesma tarefa, constitui objetivos comuns, tendo o sistema de ensino a responsabilidade de definir normas para uma gestão educacional democrática e participativa.

As questões relacionadas ao ensino e dever deste pelo Estado e família, são previstos na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (doravante, CF/88), bem como, a garantia da qualidade e da igualdade de acesso e permanência dos estudantes na escola, sem privilégios ou paternalismo, como expõe (HENNEMANN, 2012). O ensino não deve ser pautado em ideias homogêneas, pois, a construção dos valores e da democracia social são representados por ideias plurais e por concepções pedagógicas.

Nos aspectos da “educação” inclusiva considera-se o fundamento posto pela Declaração de Salamanca em que a oportunidade das crianças aprenderem juntas deve ser ofertada independente de dificuldades ou diferenças, assim, a escola deve buscar consolidar o respeito às diferenças.

A escola na perspectiva inclusiva, deverá reconhecer a igualdade de direitos para todos, possibilitar mudanças no comportamento da comunidade escolar e a permanência exitosa de cada estudante, valorizando a capacidade de cada um de traçar a sua própria trajetória.

Nestes aspectos, refletindo sobre a educação, a educação inclusiva, a escola, o ensino e que independentemente de haver diferenças ou deficiências todas as pessoas tem os mesmos direitos e o público com surdez. Como posto por Strobel (2007), não são obrigados a ter normalidade, são usuários de uma língua diferenciada, necessária para lhes proporcionar conhecimento, como qualquer outra língua a seus usuários, as pessoas com surdez ou com deficiência auditiva, requer, igualmente a todas as outras pessoas, a educação prevista em lei e quando lhes são negados tal política, a escola adequada, o ensino adequado, sofrem o prejuízo do não acesso, permanência e sucesso escolar, causando, em muitos casos, a evasão e a falta de êxito na vida acadêmica.

Os impactos e prejuízos da falta de garantia da educação adequada e na idade considerada certa se revelam, entre outros momentos, na iniciativa para inserção no mercado de trabalho, já que a exigência para a ocupação de vagas e cargos no mercado de trabalho são

de níveis de formação e qualificação constante. Dentre outras razões, na fase adulta as pessoas com deficiência buscam retomar os estudos e cabe a escola, além de ofertar condições para a formação é preciso possibilitar a construção de criticidade e consciência para o papel de transformador da sua realidade e da sociedade.

Diante das dificuldades vivenciadas pelas pessoas com deficiência que historicamente compõe um grupo de estudantes cujo processo educacional foi negligenciado, esta pesquisa torna-se relevante para discutir que este público, por alguma razão, não acessou ou desistiu ainda na educação básica, educação esta, prevista para ocorrer entre os 7 aos 14 anos e então na fase jovem ou adulta se depara com a necessidade de enfrentar as dificuldades vivenciadas e retomar os estudos.

Assim, o enfoque desta pesquisa se insere na análise de políticas públicas para a garantia do direito à educação. A premissa que deu sentido à investigação, a saber: quais as concepções dos estudantes surdos sobre seu direito à Educação, teve como objetivo geral: analisar o acesso, a permanência, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a aprendizagem de surdos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). E, como objetivos específicos:

- Verificar a situação da EJA para surdos no município pesquisado, conforme análise documental do município no período de 2015 a 2019;
- Identificar, na rede municipal de ensino, os recursos para o AEE disponíveis aos estudantes surdos matriculados e frequentes na EJA;
- Identificar as perspectivas dos estudantes surdos sobre a escola inclusiva, bem como, os desafios e as possibilidades.

Foi pautada, sobre a forma com que a relação entre Estado e sociedade se rege, a concretização da política pública de educação, o que possibilitou a busca por levantamento teórico e documental, tendo a contribuição de diversos estudos que permitiram a compreensão do problema, e também, sua resposta. Fazem parte desses referenciais bibliográficos: teses, dissertações, artigos, livros e documentos normativos (plano municipal de educação, resoluções e deliberação); todos auxiliaram nesta construção para o entendimento sobre a legislação, educação de surdos e EJA.

Para exposição da pesquisa, os temas foram organizados em seções. A primeira seção trata sobre *Educação Especial e Educação Inclusiva no Brasil*. Faz uma abordagem histórica retratando a educação ofertada às pessoas com deficiência em instituições. Embora a Constituição Política do Império do Brasil de 1824 indicasse a instrução primária e gratuita a

todos os cidadãos, foi a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1967, conforme Jannuzzi (2004), que houve previsão na Lei sobre a educação deste público. E, na década de 1970, intensificam-se os movimentos pela educação de qualidade para todos (MENDES, 2010). A seção aborda sobre a CF/88 e os eventos internacionais em prol da garantia do direito à educação. A partir disso, decretos, leis e documentos foram criados para a implantação e implementação da política de educação para as pessoas com deficiência no Brasil.

A abordagem inicial teve por referenciais teóricos, Jannuzzi (2004), Mendes (2006, 2010), Tezani (2008), Hennemann (2012), Machado e Vernick (2013), e Jesus (2016).

A segunda seção, *Panorama sobre a Surdez e o Percurso Histórico da Educação de Surdos*, mostra o percurso histórico da educação de surdos desde a antiguidade: os primeiros professores, as metodologias por eles utilizadas, o surgimento das línguas de sinais no mundo, as primeiras escolas para surdos, a educação desse público em um âmbito mais geral; e é seguido de uma contextualização desses processos no Brasil. A abordagem nesta seção teve por referenciais teóricos, Lacerda (1998), Duarte, *et al.* (2013), Laplane (2015), Garcia (2016), Siqueira (2016), Jesus (2016), Soares e Baptista (2018).

Na terceira seção, *Educação de Jovens e Adultos: Retrospectiva Histórica*, retomamos ao passado da EJA expondo as condições da oferta educacional, buscamos identificar esta oferta nas constituições, desde 1824 até 1988, e também, nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961, 1971 e 1996 e, para contextualizar o que preconiza as referidas leis e a realidade vivenciada pelo público da educação na modalidade de EJA, apoiou-se nos referenciais produzidos por Haddad e Di Pierro (2000), Santiago (2005), Rummert (2007), Lottermann (2012), Cozendey e Costa (2012) e Reis (2017).

Na quarta seção, *Estudantes Surdos na EJA: um Estudo Sistemático de Teses e Dissertações no período 2005/2018*, realizamos um levantamento dos estudos desenvolvidos junto aos programas de pós-graduação na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, situando o conhecimento produzido. A sistematização foi importante e contribuiu para o conhecimento e embasamento dos assuntos tratados nas seções da presente pesquisa. Os estudos de Pires (2008) Pazini (2011), Pereira (2014), Silva (2016), Siqueira (2016), Jesus (2016), Corrêa (2018) contribuíram muito para a presente pesquisa.

No *Método*, quinta seção, buscamos situar a pesquisa traçando sua caracterização, apontamentos dos aspectos éticos, descrição do local e dos participantes da investigação, materiais, equipamentos e instrumentos, bem como os procedimentos para coleta e análise dos

dados. O percurso metodológico se orientou com base nos referenciais produzidos por Lüdke e André (1986), Triviños (1987), Yin (2001), Lefèvre F. e Lefèvre A. (2005), Gil (2008).

A sexta seção, *Resultados e Discussão*, apresenta as informações e dados coletados no município, sobretudo dos estudantes participantes, e possibilita demonstrações por meio da Análise do Discurso do Sujeito Coletivo. Apresentamos a percepção do surdo inserido na EJA sobre a educação ofertada, vivenciada. A partir de suas vozes, analisamos como eles percebem a inclusão. A análise para a abordagem das categorias tratadas pelo Discurso do Sujeito Coletivo, baseou-se nos referenciais produzidos por: Moura (2000), Vilhalva (2004), Silveira e Pereira (2005), Strobel (2006), Pires (2008), Perlin e Strobel (2009), Pazini (2011), Fernandes e Moreira (2014), Lopes (2016), Lunardi (2016), Sá (2016), Silva (2016), Skliar (2016), Thoma (2016), Albres e Rodrigues (2018), Corrêa (2018), e Uhmman (2018).

Nas *Considerações Finais*, sétima seção, foram expressos os desfechos da retrospectiva histórica no campo da educação especial, da educação de surdos e da educação de jovens e adultos, o desenlace da revisão sobre a legislação brasileira no âmbito nacional e no âmbito local de realização da pesquisa e, principalmente, como o estudante surdo expõe sobre o seu cotidiano educacional e a prática da educação e da legislação.

## 1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: APONTAMENTOS DA HISTÓRIA E DA LEGISLAÇÃO

Nesta seção é abordado o contexto histórico da educação, remetendo às leis e às políticas públicas de educação que vigoram no Brasil<sup>2</sup> para as pessoas com deficiência<sup>3</sup>. Após discorrermos sobre o assunto, demonstraremos, por meio de uma figura, a cronologia sobre a educação das pessoas com deficiência baseada nos apontamentos da história e da legislação.

Historicamente, no Brasil, as pessoas com deficiência iniciaram o acesso à educação que era ofertada por instituições como o Instituto Benjamin Constant (IBC)<sup>4</sup>, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines)<sup>5</sup>, e por meio de organizações como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaes)<sup>6</sup> e a Sociedade Pestalozzi<sup>7</sup>. No entanto, eram práticas isoladas e não havia legislação que garantisse a educação das pessoas com deficiência.

Conforme Jannuzzi (2004), o Imperial Instituto dos Meninos Cegos foi criado pelo Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854, no município da Corte Imperial; em 1989, passou

---

<sup>2</sup>Abriremos parênteses para referir, também, sobre os eventos internacionais de que o Brasil faz parte como membro signatário.

<sup>3</sup>A Portaria SEDH nº 2.344, de 03 de novembro de 2010, atualizou a nomenclatura portador de deficiência por pessoa com deficiência. No decorrer do texto, poderão aparecer nomenclaturas como portador de deficiência, por serem de períodos/anos anteriores ao documento. Disponível em: <[https://www.udop.com.br/download/-legislacao/trabalhista/pcd/port\\_2344\\_pcd.pdf](https://www.udop.com.br/download/-legislacao/trabalhista/pcd/port_2344_pcd.pdf)>. Acesso em: 25 de maio de 2021.

<sup>4</sup>O Instituto Benjamin Constant é um órgão singular, dotado de autonomia administrativa limitada, ligado diretamente ao Gabinete do Ministro de Estado da Educação. Funciona em regime de externato e, de acordo com a situação socioeconômica e o lugar de residência do aluno, em regime de semi-internato. Localizado na Av. Pasteur, número 350/368 - Urca, Rio de Janeiro - RJ, 22290-250. Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/o-ibc>>. Acesso em: 25 de maio de 2021.

<sup>5</sup>O Ines tem como uma de suas atribuições regimentais subsidiar a formulação da política nacional de Educação de Surdos, em conformidade com a Portaria MEC nº 323, de 08 de abril de 2009, publicada no Diário Oficial da União, de 09 de abril de 2009, e com o Decreto nº 7.690, de 02 de março de 2012, publicado no Diário Oficial da União, de 06 de março de 2012. Localizado, na Rua das Laranjeiras, 232, Laranjeiras. Rio de Janeiro – RJCEP 22240-003. Disponível em: <<https://www.ines.gov.br/>>. Acesso em: 25 de maio de 2021.

<sup>6</sup>No Brasil essa mobilização começou a prestar serviços de educação, saúde e assistência social a quem deles necessitassem, constituindo uma rede de promoção e defesa de direitos das pessoas com deficiência intelectual e múltipla, com 24.971.138 atendimentos no ano de 2019, nas áreas de prevenção e saúde, educação, assistência social e inclusão no mercado de trabalho. Hoje, a rede Apaeanas conta com mais de 1.300.000 assistidos, organizada em mais de 2.200 unidades presentes em todo o território nacional. Disponível em: <<http://apaebrazil.org.br/>>. Acesso em: 25 de maio de 2021.

<sup>7</sup>Entidade civil, de direito privado, sob forma de associação sem fins lucrativos, de âmbito nacional, tem o propósito de promover o estudo, assistência, tratamento, educação e ajustamento social das crianças e adolescentes, portadores de necessidades especiais que por seu desenvolvimento mental e aptidões de caráter especiais, necessitem de assistência terapêutica e pedagógica. Disponível em: <<http://pestalozzidobrasil.com.br/institucional/>>. Acesso em: 25 de maio de 2021.

a denominar-se Instituto dos Meninos Cegos e, finalmente, Instituto Benjamim Constant, por meio do Decreto nº 1.320, de 24 de janeiro de 1891.

Jannuzzi (2004) e Mendes (2010) expõem sobre a criação do Instituto dos Surdos Mudos em 1957, cuja nomenclatura também passou por modificações, como Instituto Nacional dos Surdos-Mudos e, por fim, Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Mendes (2010, p. 99) descreve que, em 1954, no Rio de Janeiro, “sob influência do casal de norte-americanos Beatrice Bemis e George Bemis, membros da National Association for Retarded Children e a atual National Association for Retarded Citizens (NARCH)”, que visitava o país, tentou-se estimular a criação de associações como a Apae.

A Sociedade Pestalozzi, de acordo com Mendes (2010, p.96), foi criada em 1932, no Estado de Minas Gerais, por Helena Antipoff. Teve como proposta inicial a organização da educação primária, foi responsável também, pelas classes e escolas especiais e pela criação de serviços de diagnóstico. Antipoff “havia estudado psicologia na França, na Universidade de Sorbonne e no Brasil criou o Laboratório de Psicologia Aplicada na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, em Minas Gerais, em 1929”.

Ainda sobre as instituições que inicialmente ofertaram educação às pessoas com deficiência no Brasil, Jannuzzi (2004) e Mendes (2010), fazem referência ao Hospital Juliano Moreira<sup>8</sup> e sobre a Escola México. Mendes (2010, p.94, grifo da autora) aponta que “[em]1874 é criado na Bahia o Hospital Juliano Moreira, dando início a assistência médica aos indivíduos com deficiência intelectual, e, em 1887, é criada no Rio de Janeiro a “Escola México” para o atendimento de pessoas com deficiências físicas e intelectuais”. Jannuzzi (2004) comenta que no período mencionado havia pessoas sem acesso à escolarização, poucos, provavelmente, eram considerados deficientes e aquelas crianças que chamavam a atenção eram recolhidas em alguma instituição.

Mendes (2010) sinaliza o crescimento das instituições privadas de cunho filantrópico,

Após a promulgação da LDB de 1961 começaria a ser observado o crescimento das instituições privadas de cunho filantrópico. Em 1962, por exemplo, havia 16 instituições apaeanas e foi criado então um órgão normativo e representativo de âmbito nacional, a Federação Nacional das Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), (FENAPAES), que realizou seu primeiro congresso em 1963.

---

<sup>8</sup>O Hospital Juliano Moreira (HJM) tem a missão de oferecer assistência especializada em Saúde Mental, promovendo a recuperação e conseqüente melhoria da qualidade de vida dos seus usuários, com vistas à restauração da sua cidadania e reintegração à sociedade. Com exceção de seu Ambulatório que atende a uma regionalização pré-estabelecida, o HJM presta assistência psiquiátrica a qualquer paciente encaminhado por serviços da Capital e de todo o interior do Estado, sendo referência na Bahia em Saúde Mental, tanto em termos assistenciais quanto em formação técnico-profissional. Av. Edgar Santos, s/n, Narandiba - CEP: 41.211-005, Salvador <http://www.saude.ba.gov.br/hospital/hospital-psiquiatico-juliano-moreira/#>

Em 1967 a Sociedade Pestalozzi do Brasil contava com 16 instituições espalhadas pelo país (MENDES, 2010, p. 99).

Sobre a garantia à educação para pessoas com deficiência com previsão em lei, Tezani (2008, p.63) referencia a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961(LDBEN 4.024/61), explicando que, “pela primeira vez na história da educação do Brasil, prevê-se o compromisso do Estado com as pessoas deficientes”. Jannuzzi (2004, p. 68) menciona que esse documento “colocou a educação de excepcionais como um título (X) com dois artigos (88 e 89), destacado da educação de grau primário (título VI)”, o que é reafirmado pela segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1971, quando houve, apenas, alteração nos níveis de ensino “entre eles o ensino de 1º grau (8 séries anuais e obrigatório dos 7 os 14 anos) e ensino de 2º grau (duração mínima de 3 anos e de técnica obrigatória)”. Jannuzzi (2004, p. 100) pontua, também, que “pode-se observar na década de setenta a necessidade de definir as bases legais e técnico administrativas para o desenvolvimento da educação especial no país”.

Tezani (2008, p.66) destaca que houve iniciativas do Governo Federal com a política de educação para todos, embora um maior número de pessoas com deficiência ainda fosse atendido por instituições privadas. Tais iniciativas demonstram que

na constituição de 1967, em plena ditadura militar, são mantidos os direitos das constituições anteriores e acrescido um direito específico, o direito previsto no Art. 175 §4º - Lei especial sobre assistência a maternidade, à infância, à adolescência e sobre a educação de excepcionais (TEZANI, 2008, p.66).

Apesar dessas iniciativas isoladas e precursoras na área da Educação Especial constatadas no Brasil e iniciadas a partir do século XIX, Mendes (2010, p.105, grifos da autora), salienta que o “(...) início dessa história coincidiu com o auge da hegemonia da filosofia da “normalização e integração” no “contexto mundial” e na década de 1970 os movimentos se intensificaram na luta por uma educação de qualidade para todos”.

Jannuzzi (2004) e Mendes (2010) apontam que, dado o crescimento de movimentos nacionais e internacionais, é criado o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), por meio do Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973, o primeiro, como órgão responsável pela definição da política de educação especial, visando à agilidade no propósito de integração<sup>9</sup> educacional e geral. O Cenesp manteve a proposta de integrar a pessoa com deficiência no sistema regular de ensino, o que já era previsto pela LDBEN 4.024/61, e mais tarde, em 1985, o Centro foi elevado

---

<sup>9</sup> Termo usado no sentido de inserir o aluno no contexto escolar, mas não incluí-lo como participante do processo educacional (SILVEIRA e NASCIMENTO, 2013).



à categoria de Secretaria de Educação Especial. A partir de então, “é instituído um comitê nacional para traçar política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as pessoas com deficiências, problemas de conduta e superdotados” (MENDES, 2010, p.101).

Houve, também, a criação da Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), instituída em 1986, ligada ao Gabinete Civil da Presidência da República e vinculada a vários ministérios. Com objetivos mais amplos que os do Cenesp, a Corde é marcada pela participação dos próprios deficientes.

Com a Promulgação da CF/88, é assegurado o direito à educação como um direito fundamental de todos, sem distinção entre as pessoas. Jannuzzi (2004) comenta diversos de seus artigos que estão relacionados aos direitos das pessoas com deficiência, e remete à Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, relatando que,

(...) em 1989, a lei n. 7.853 de 24 de outubro vai pormenorizar o direito das pessoas portadoras de deficiência, reafirmando a competência da CORDE nas ações governamentais e medidas que a eles se referem (artigo 12, item 1). Esta lei será regulamentada dez anos depois, em 1999, pelo decreto n. 3.298 de 24 de dezembro, que também dispôs sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e outras normas e providências (JANNUZZI, 2004, p.168).

Mendes (2010, p. 101) menciona que a CF/88 “(...) assegurou que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer, preferencialmente na rede regular de ensino e garantiu ainda o direito ao atendimento educacional especializado”. A autora refere sobre a promoção da descentralização políticoadministrativa e financeira que possibilitaria a autonomia dos municípios vislumbrando, portanto, que problemas locais pudessem ser equacionados. Sobre os municípios, Hennemann (2012, n.p.) expõe que eles “(...) foram contemplados com autonomia política para tomar as decisões e implantar os recursos e processos necessários para garantir a melhor qualidade de vida para os cidadãos que neles residem”.

É previsto no Art. 214 da CF/88, o Plano Nacional de Educação (doravante, PNE), de duração decenal, visando o objetivo e a condução

(...) de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988).

Aqui, fazemos uma retomada à década de 1960 para tratar do PNE e suas modificações. Ao surgir na vigência da LDBEN 4.024/61, apresentou-se como “basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos” (BRASIL, 2000, n.p.), mas sofreu alterações em 1965 para a introdução de normas visando à elaboração dos Planos a nível estadual. Outra revisão que ocorreu chamou-se Plano Complementar de Educação, realizada em 1966, que “introduziu importantes alterações na distribuição dos recursos federais, beneficiando a implantação de ginásios orientados para o trabalho e o atendimento de analfabetos com mais de dez anos” (ALVES, 1996, n.p.). Na sequência, em 1967, cogitava-se de o Plano tornar-se uma lei e, dez anos depois, com a CF/88 “ressurgiu a idéia de um plano nacional de longo prazo, com força de lei, capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área de educação” (ALVES, 1996, n.p.). Finalmente, a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

Machado e Vernick (2013, p. 53) abordam o PNE, decênio 2001-2010, que, ao diagnosticar a década de 1990, em relação à educação especial, revelou um *déficit* “referente à oferta de matrículas para os alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, bem como o déficit relacionado à formação docente, ao atendimento educacional especializado e à acessibilidade física”. Nesse sentido, Hennemann (2012) aponta que esse documento vem estabelecer objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, dentre os quais, destacam-se o tratamento:

- dos padrões mínimos de infra-estrutura das escolas para atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais;
- da formação inicial e continuada dos professores para atendimento às necessidades dos alunos;
- da disponibilização de recursos didáticos especializados de apoio à aprendizagem nas áreas visual e auditiva;
- da articulação das ações de educação especial com a política de educação para o trabalho;
- do incentivo à realização de estudos e pesquisas nas diversas áreas relacionadas com as necessidades educacionais dos alunos;
- do sistema de informação sobre a população a ser atendida pela educação especial (HENEMANN, 2012, s.p.).

O PNE subsequente, por meio da redação final do Projeto de Lei nº 8.035-B, de 2010, elaborada pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, foi construído e normatizado fazendo previsão à garantia do AEE para as pessoas com deficiência. O documento é composto por 12 artigos e um anexo com 10 diretrizes e 20 metas para as políticas educacionais, das quais, a Meta 4 se relaciona diretamente à educação das pessoas com deficiência, e exprime,

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, o atendimento escolar aos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou

comunitários, nas formas complementar e suplementar, em escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2010a)

Abrindo parênteses sobre educação especial e educação inclusiva no Brasil: apontamentos da história e da legislação, vale salientar que a legislação brasileira na área da Educação Especial foi influenciada por eventos internacionais promovidos por órgãos como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); com o estabelecimento de documentos, os quais o Brasil pode ser signatário devido à nossa Constituição (1988).

No cenário internacional, Mendes (2006) conta que em 1990, em Jomtien, na Tailândia, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, promovida pelos órgãos supracitados. Nesse evento, o Brasil aceitou os termos propostos e, ao firmar o documento, comprometeu-se com o sistema educacional, no propósito de ampliar a Educação Especial, de modo a atender a todos aqueles que necessitarem.

Do compromisso assumido pelo Brasil, perante a comunidade internacional, Hennemann (2012, n.p.) destaca a erradicação do analfabetismo, bem como, a universalização do Ensino Fundamental, e salienta que, para atingir tais responsabilidades, o Estado “tem criado instrumentos norteadores para a ação educacional e documentos legais para apoiar a construção de sistemas educacionais inclusivos, nas diferentes esferas públicas: municipal, estadual e federal”.

Outro marco importante no cenário internacional foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em 1994, em Salamanca na Espanha, da qual o Brasil foi signatário. Hennemann (2012, n.p.) contextualiza que os países declararam:

- Todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos; - Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios; - Os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades; - As pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança capaz de atender a essas necessidades; - As escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos.

A convenção de Guatemala, ratificada pelo governo brasileiro por meio do Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001, promulgou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, na qual,

segundo Hennemann (2012, n.p.), “os Estados Partes reafirmaram que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos, inclusive o de não ser submetido à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano”. A autora (2012, n.p.) comenta, ainda, o artigo I, contextualizando o modo como a convenção define o termo deficiência “significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi adotada pela ONU em 13 de dezembro de 2006, e “o Congresso Nacional aprovou, por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008” (BRASIL, 2008a, n.p.), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Machado e Vernick (2013, p. 55) pontuam que, por esta Convenção, “constituiu-se um instrumento para a proteção dos direitos das pessoas com deficiência à medida que instituiu deveres, cobrou ações do Estado e divulgou conceitos a serem estendidos aos outros países que participaram do evento”, e que por meio da publicação do Decreto, seu texto se equiparou à emenda constitucional incorporada à legislação brasileira.

Os Estados Partes da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência identificaram seu público-alvo como aqueles que “têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2007a, p.16).

Os documentos internacionais influenciaram na construção das normativas educacionais brasileiras. A Política Nacional de Educação Especial, publicada em 1994, que na sua apresentação declara:

Entenda-se por Política Nacional de Educação Especial a ciência e a arte de estabelecer objetivos gerais e específicos, decorrentes da interpretação dos interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas (problemas de conduta) e de altas habilidades (superdotadas), assim como de bem orientar todas as atividades que garantam a conquista e a manutenção de tais objetivos (BRASIL, 1994, p.7).

Visando atender às necessidades educacionais das pessoas com deficiência, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), prevê a educação, no seu Art. 2º, como dever do Estado e da família, portanto, pode-se inferir que, a partir de então, a inclusão escolar se tornou relevante e seus desafios envolvem: a família, a escola, os valores da sociedade, as prioridades definidas pela educação pública, a

infraestrutura, os problemas relacionados às condições que afetam o desempenho acadêmico e a formação de recursos humanos. Conforme Hennemann (2012), com a LDBEN 9.394/96 os municípios foram responsabilizados a universalizar a oferta da educação infantil e ensino fundamental para cidadãos de 0 a 14 anos de idade, bem como, desenvolver sua implementação.

Quanto à inclusão escolar como obrigatoriedade legal, as legislações garantiram o acesso e não a efetividade dessa inclusão. Mendes (2006, p. 399) expõe que “[no] geral, os estudos nacionais indicam que faltam aspectos básicos para garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso desses alunos com necessidades educacionais especiais”. Para a promoção da inclusão escolar, as escolas, como ambiente de aprendizagem e/ou socialização, devem se adaptar de modo a promover a aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial, e não o contrário, isto é, atribuir esse dever aos estudantes. Portanto, a instituição precisa se atentar para os conhecimentos escolares, para a sociabilidade e a formação pessoal.

Por meio do Decreto nº 3.298, publicado em 20 de dezembro de 1999 (Decreto 3.298/99), é regulamentada a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e, segundo Hennemann (2012), esta Lei adota os seguintes princípios:

I. Desenvolvimento de ação conjunta do Estado e da sociedade civil, de modo a assegurar a plena integração da pessoa portadora de deficiência no contexto socioeconômico e cultural; II. Estabelecimento de mecanismos e instrumentos legais e operacionais que assegurem às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciam o seu bem-estar pessoal, social e econômico; III. Respeito às pessoas portadoras de deficiência, que devem receber igualdade de oportunidades na sociedade, por reconhecimento dos direitos que lhes são assegurados, sem privilégios ou paternalismos. (HENNEMANN, 2012, n.p.)

Para Mendes Junior e Tosta (2012, p.6), esse Decreto define a Educação Especial “como modalidade escolar transversal a todos os níveis e modalidades de ensino”, e prevê a sua oferta “preferencialmente na rede regular”. Machado e Vernick (2013, p. 52) pontuam, “[percebe-se] então, um compromisso com a educação inclusiva pelo menos em termos legais, acreditando-se que ela pode garantir a igualdade de condições e oportunidades de desenvolvimento para todos”.

Outro marco na história da educação é a Resolução CNE/CBE Nº02/2001, sobre a qual, Hennemann (2012, n.p.) avalia que “representa um avanço na perspectiva da universalização do ensino e um marco da atenção à diversidade, na educação brasileira, quando ratifica a obrigatoriedade da matrícula de todos os alunos”, e que a escola, ciente da sua função, deve se adequar para atender ao aluno e tornar seu ambiente um espaço inclusivo.

Machado e Vernick (2013, p. 53) dizem que as diretrizes dessa Resolução “responsabiliza [m] os estados e municípios a organizar, nas Secretarias de Educação, um setor responsável pelas questões da educação especial no interior das escolas de educação básica, visando à melhoria do atendimento às NEE<sup>10</sup> dos alunos”.

No ano de 2002, duas conquistas importantes foram alcançadas pelas pessoas com deficiência, a saber: a instituição da Lei nº 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências e a Portaria nº 2.678 que aprova o projeto da grafia braille para a língua portuguesa, recomenda seu uso em todo o território nacional e estabelece diretrizes e normas para a utilização, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino. A primeira foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Muitas lutas foram desencadeadas com a participação dos surdos para o reconhecimento e a aprovação da Libras com garantia prevista em Lei, conforme Paixão (2018, p.14),

Embora haja ainda uma carência de documentos sobre os Movimentos Surdos, as pesquisas realizadas mostram grande envolvimento da comunidade Surda, a princípio como coadjuvantes, mas por volta da segunda metade da década de 1980, especialmente após a criação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS (1987), como figuras centrais, quando os Surdos passaram a buscar o protagonismo em suas lutas.

A tramitação da proposta de oficialização da Libras foi um processo árduo e moroso. Jesus (2016, p. 45) salienta sobre as diversas mudanças que iniciaram na década de 1990 em prol da educação dos surdos no Brasil, “(...) para garantir o respeito à sua situação linguística diferenciada, com o reconhecimento da língua de sinais como sua L1 e o direito a aprender na escola a língua escrita oficial do país (L2)”. Nesse movimento, a comunidade surda se organizou e passou a lutar pela reivindicação da “(...) garantia da comunicação e do acesso ao conhecimento, por meio da língua de sinais”. Quanto à proteção do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, o Art. 22 do Decreto 5.626/2005 preconiza que “[as] instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva” (BRASIL, 2005, n.p.).

Machado e Vernick (2013, p. 55) comentam que a Portaria 2.678/2002 traz conquistas no âmbito das políticas de educação especial, porque “dispõe sobre diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino e seu uso em todo o território nacional”.

---

<sup>10</sup>Necessidades Educacionais Especiais.

Dando continuidade à exposição das iniciativas do governo nesse âmbito, no ano de 2004, foi instituído o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, por meio da Lei nº10.845, de 05 de março de 2004, trazendo em seu artigo 1º, os objetivos de “I - garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 2004, n.p.), e em seu inciso segundo, a admissão progressiva dos educandos com deficiência nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 2004. n.p.).

Para a garantia da universalização do atendimento especializado, no ano de 2006, o Ministério da Educação publicou o documento Sala de Recursos Multifuncionais: Espaço para Atendimento Educacional Especializado, texto este que conceitua seu objeto como

(...) espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (BRASIL, 2006b, p.13).

O documento – Sala de Recursos Multifuncionais: Espaço para Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2006b, p.14) expõe ainda que “[a] sala de recursos multifuncionais é, portanto, um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais”, ela deve ser adaptada com recursos humanos e materiais capazes de atender às demandas específicas de cada aluno, e o que a torna multifuncional é o fato de a “sua constituição ser flexível para promover os diversos tipos de acessibilidade ao currículo, de acordo com as necessidades de cada contexto educacional”.

O Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, dispõe sobre o regime de colaboração entre entes federados, famílias e comunidade para a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, visando ao envolvimento social e ao alcance da melhoria da qualidade da educação básica. Conforme Mendes Junior e Tosta (2013, p. 9), o documento veio reforçar o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, lançado pelo Ministério da Educação (MEC) e que tinha em seu propósito promover formação de educadores, disseminar a política de inclusão e, ainda, visava “[ao] atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos e seu ingresso nas escolas públicas”. Os autores constatam que houve, por meio da União e dos entes federados, a responsabilização por “ampliar a oferta e garantir uma política de educação inclusiva para um grupo de alunos que historicamente foi negligenciado do/no

processo educacional: os alunos com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades” (MENDES JUNIOR E TOSTA, 2013, P. 9).

Ainda no ano de 2007, entrou em vigor o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que foi lançado em conjunto com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação – Decreto 6.094/2007. Conforme previsto neste documento (BRASIL, 2007b, p.1), “o PDE está sustentado em seis pilares: i) visão sistêmica da educação, ii) territorialidade, iii) desenvolvimento, iv) regime de colaboração, v) responsabilização e vi) mobilização social”.

O PDE, conforme Voss (2011, p. 47), “constitui-se num conjunto complexo de programas e ações governamentais que institui diversas reformas, abrangendo todos os níveis e modalidades do sistema educacional brasileiro”, a saber: “a Educação Básica, a Educação Superior, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Profissional, a Educação Especial, a Educação Indígena e Quilombola”. A autora sinaliza que,

Tais reformas criam mudanças nas políticas de financiamento da Educação, com a alteração de certas regras de distribuição do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e do Salário-Educação; novas estratégias de ingresso e expansão da Educação Superior, com a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI); instituem o Piso Salarial Nacional para os/as professores/as e que atuam na Educação Básica em todo país e políticas de formação docente, como a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) (VOSS, 2011, p.47).

Voss (2011, p.47-48) pontua que, com o PDE, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) se torna o indicador primário para aferir a qualidade da educação e, conseqüentemente, justificar reformas. Desse modo, utilizando-se do discurso de que para melhorar a qualidade da educação é preciso elevar o IDEB, “são propostos novos planos para a gestão da Educação Básica, como o Compromisso Todos pela Educação e o Plano de Ações Articuladas (PAR), os quais reivindicam a mobilização e responsabilização de diferentes setores sociais para sua efetivação”.

No trato da qualidade educacional – envolvimento e responsabilização–, com o Compromisso Todos pela Educação, a modalidade especial se propõe inclusiva, por meio do AEE. Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, afirma que essa modalidade faz parte da proposta pedagógica da escola e tem como público-alvo, além dos alunos com deficiência, aqueles com transtornos globais do desenvolvimento, e alunos com altas habilidades e superdotação; acrescenta que, a estes deve ser ofertado o AEE com o objetivo de complementar e suplementar os conteúdos do ensino regular (BRASIL, 2008b).



O atendimento educacional deve ser ofertado de modo garantir a escolarização universal e, com essa finalidade, “a inclusão escolar constitui uma proposta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos mas encontra ainda sérias resistências” (BRASIL, 2001b, p.26).

De acordo com as diretrizes da PNEEPEI (BRASIL, 2008b, n.p.), a educação especial

(...) é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

O documento, deixa claro, também, que “[o] atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas”. Esclarece que as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado e em sala de aula comum são diferentes, mas não substituem a escolarização, porque “[esse] atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (BRASIL, 2008b, n.p.).

A PNEEPEI de 2008 “tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares”, bem como orientar os sistemas de ensino visando à promoção de respostas às necessidades educacionais, garantindo:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008b, n.p.)

Machado e Vernick (2013, p. 57) enfatizam que a Política “traz subjacente a ideia de que a educação inclusiva, fundamentada na concepção de direitos humanos, é, além de cultural, social e pedagógica, uma ação política, promotora de uma educação de qualidade para todos os alunos”.

De acordo com Mendes Junior e Tosta (2013, p.10), “o Decreto n. 6.571/2008 também reafirma a educação especial como ação não substitutiva à escolarização no ensino comum, evitando a configuração paralela entre o atendimento educacional especializado e o ensino comum”. Sobre isso, Machado e Vernick (2013, p.58) observam que o documento “substitui o termo “educação especial” por “Atendimento Educacional Especializado”.

A Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009, institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, e conforme prevê o Art. 4º desta resolução,

considera-se público-alvo do AEE: I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009b)

A Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009, traz também, no Art. 5º, que o AEE seja realizado, “prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns” (BRASIL, 2009b, n.p.); admite, ainda, que as instituições possam realizar o Atendimento, como também, que outras instituições como comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente podem executá-lo.

Conforme exposto por Machado e Vernick (2013, p.58), o Decreto nº 7.611, de 11 de novembro de 2011, veio substituir o texto do Decreto nº 6.571/2008 que foi revogado, e salientam que aquele em vigor “dispõe sobre o apoio da União aos sistemas de ensino para ampliar a oferta do AEE a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e estabelece o seu financiamento no âmbito do FUNDEB” (BRASIL, 2011a, n.p.). A Nota Técnica nº 62, de 08 de dezembro de 2011, orienta aos sistemas de ensino sobre esse documento.

As autoras comentam que a criação do Decreto não objetivava retrocessos à PNEEPEI de 2008, além disso, contam que o Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, que instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, conforme descrito em seu próprio Art. 1º, foi instituído

com a finalidade de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência”, e, traz dentre outras diretrizes a que é prevista no inciso “I - garantia de um sistema educacional inclusivo. (BRASIL, 2011b)

Em 6 de Julho de 2015, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146 (LBI), norma esta que garante à pessoa com deficiência, os direitos

fundamentais, tais como: à vida, à habilitação e à reabilitação, à saúde, à educação, à moradia, ao trabalho, à assistência social, à previdência social, à cultura, ao lazer, ao esporte, ao transporte, à acessibilidade, à informação e à comunicação, à tecnologia assistiva, à participação na vida pública e política, ao acesso à justiça, entre outras garantias que estabelecem dignidade à pessoa com deficiência.

Ressalta-se que a LBI de 2015 não é a junção de outras leis existentes, “mas sim um documento que altera algumas já existentes para harmonizá-las à Convenção Internacional, ou seja, leis que não atendiam ao novo paradigma da pessoa com deficiência ou que simplesmente a excluía de seu escopo” (BRASIL, 2015, p.12). Outras leis foram alteradas pela LBI, tais como: Código Eleitoral, Código de Defesa do Consumidor, Estatuto das Cidades, Código Civil e a Consolidação das Leis do Trabalho, CLT.

É preciso mencionar também sobre a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos, criada por meio do Decreto nº 9.465 aprovado em 02 de janeiro de 2019, compondo a estrutura organizacional do Ministério da Educação. Conforme o referido documento (MEC, 2019), sua criação é fruto da participação e lutas das pessoas surdas.

Em 22 de agosto de 2019, o MEC realizou o Seminário de Gestores Estaduais sobre Educação de Surdos, Surdocegos e Deficientes Auditivos, com o objetivo de discutir a formulação de políticas públicas para a formação de professores bilíngues para surdos. O seminário envolveu representantes de secretarias estaduais e municipais de Educação dos 26 estados e do Distrito Federal, que na oportunidade, abordaram sobre a Nova Política Nacional de Educação Especial. O debate contou ainda com “apresentação de marcos políticos legais linguísticos dos surdos, orientação para implementação da Educação Bilíngue de Surdos com base no Plano Nacional de Educação e apresentação da proposta de material didático bilíngue de surdos” (MEC, 2019, n.p.). Na discussão proposta, as contribuições tiveram a finalidade de subsidiar a formulação de políticas públicas posteriormente.

Tratando-se das mobilizações visando a subsidiar a formulação de políticas públicas, apontamos a Lei nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se:

I - educação especial - modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

II - educação bilíngue de surdos - modalidade de educação escolar que promove a especificidade linguística e cultural dos educandos surdos, deficientes auditivos e surdocegos que optam pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras, por meio de recursos e de serviços educacionais especializados, disponíveis em escolas bilíngues de surdos e em classes bilíngues de surdos nas escolas regulares inclusivas, a partir da adoção da Libras como primeira língua e como língua de instrução, comunicação, interação e ensino, e da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua;

III - política educacional equitativa - conjunto de medidas planejadas e implementadas com vistas a orientar as práticas necessárias e diferenciadas para que todos tenham oportunidades iguais e alcancem os seus melhores resultados, de modo a valorizar ao máximo cada potencialidade, e eliminar ou minimizar as barreiras que possam obstruir a participação plena e efetiva do educando na sociedade;

IV - política educacional inclusiva - conjunto de medidas planejadas e implementadas com vistas a orientar as práticas necessárias para desenvolver, facilitar o desenvolvimento, supervisionar a efetividade e reorientar, sempre que necessário, as estratégias, os procedimentos, as ações, os recursos e os serviços que promovem a inclusão social, intelectual, profissional, política e os demais aspectos da vida humana, da cidadania e da cultura, o que envolve não apenas as demandas do educando, mas, igualmente, suas potencialidades, suas habilidades e seus talentos, e resulta em benefício para a sociedade como um todo;

V - política de educação com aprendizado ao longo da vida - conjunto de medidas planejadas e implementadas para garantir oportunidades de desenvolvimento e aprendizado ao longo da existência do educando, com a percepção de que a educação não acontece apenas no âmbito escolar, e de que o aprendizado pode ocorrer em outros momentos e contextos, formais ou informais, planejados ou casuais, em um processo ininterrupto;

VI - escolas especializadas - instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos;

VII - classes especializadas - classes organizadas em escolas regulares inclusivas, com acessibilidade de arquitetura, equipamentos, mobiliário, projeto pedagógico e material didático, planejados com vistas ao atendimento das especificidades do público ao qual são destinadas, e que devem ser regidas por profissionais qualificados para o cumprimento de sua finalidade;

VIII - escolas bilíngues de surdos - instituições de ensino da rede regular nas quais a comunicação, a instrução, a interação e o ensino são realizados em Libras como primeira língua e em língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, destinadas a educandos surdos, que optam pelo uso da Libras, com deficiência auditiva, surdocegos, surdos com outras deficiências associadas e surdos com altas habilidades ou superdotação;

IX - classes bilíngues de surdos - classes com enturmação de educandos surdos, com deficiência auditiva e surdocegos, que optam pelo uso da Libras, organizadas em escolas regulares inclusivas, em que a Libras é reconhecida como primeira língua e utilizada como língua de comunicação, interação, instrução e ensino, em todo o processo educativo, e a língua portuguesa na modalidade escrita é ensinada como segunda língua;

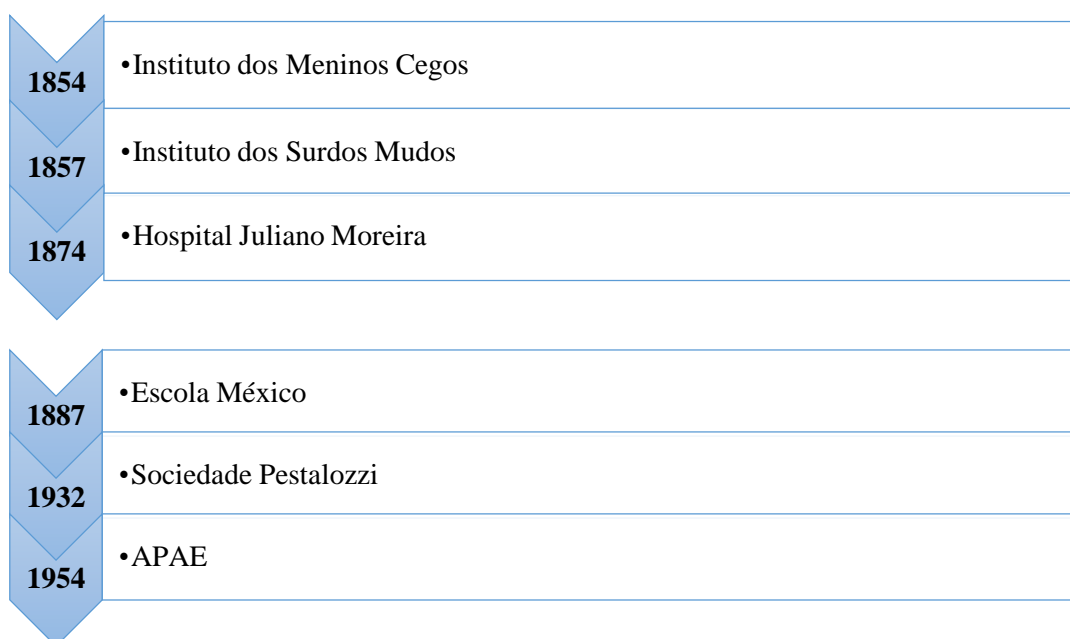
X - escolas regulares inclusivas - instituições de ensino que oferecem atendimento educacional especializado aos educandos da educação especial em classes regulares, classes especializadas ou salas de recursos; e

XI - planos de desenvolvimento individual e escolar - instrumentos de planejamento e de organização de ações, cuja elaboração, acompanhamento e avaliação envolvam a escola, a família, os profissionais do serviço de atendimento educacional especializado, e que possam contar com outros profissionais que atendam educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2020, n.p.)

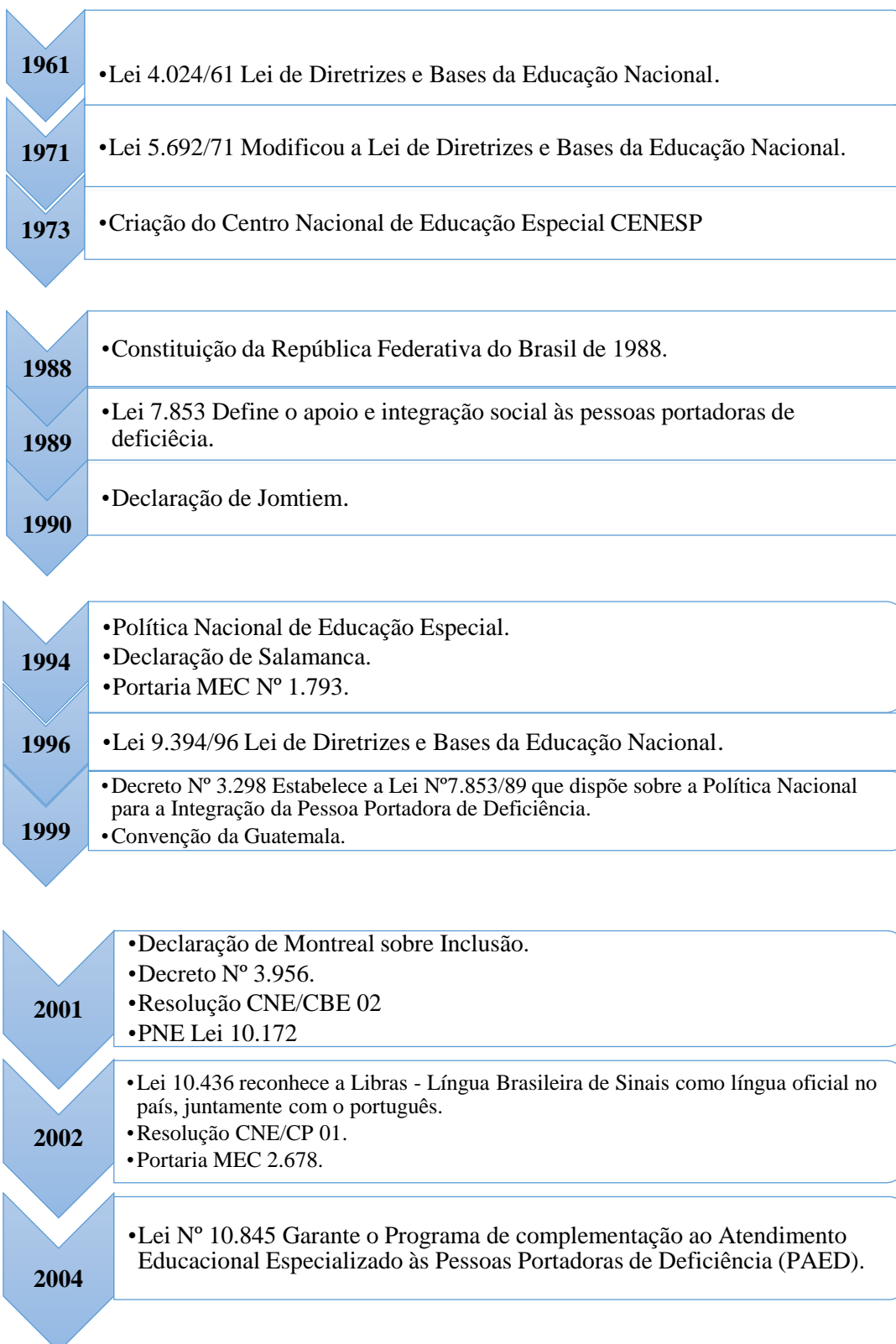
Ressalta-se, no entanto, que a aprovação da Lei 10.502/2020 provocou discussões e debates nas redes sociais, manifestações de parlamentares e conforme veiculado no site do G1<sup>11</sup> em 01/12/2020, “O ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) Dias Toffoli suspendeu, nesta terça-feira (1º), o decreto do Ministério da Educação que estabelece novas regras para a educação de alunos com deficiência, também chamada "educação especial"” (VIVAS e FALCÃO, 2020, n.p., grifo dos autores), assim, podemos inferir que esta é uma política pública ainda em debate para a sua implementação.

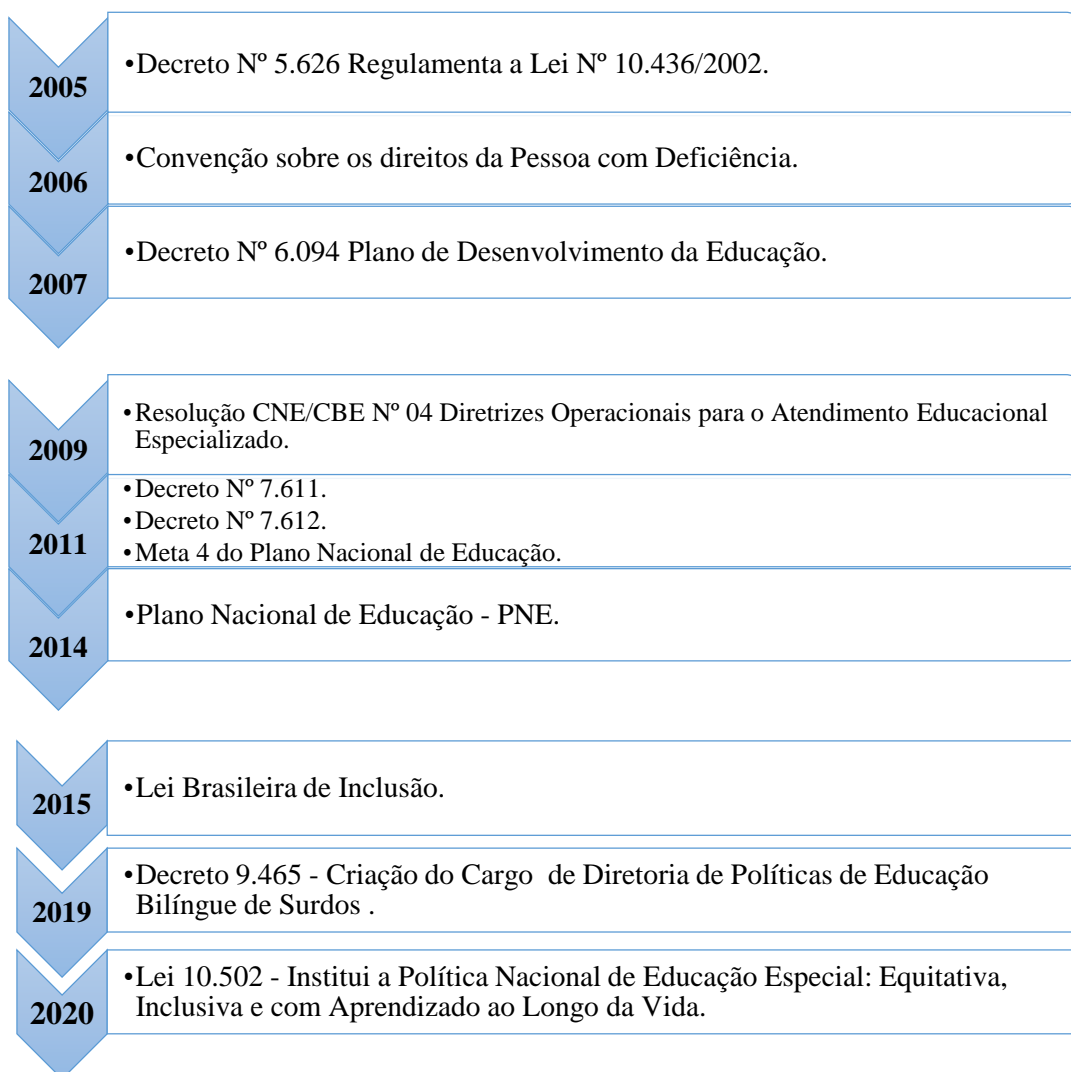
A figura 1 indica a cronologia sobre a educação das pessoas com deficiência baseada nos apontamentos da história e da legislação. Temos a finalidade de demonstrar o que já foi discorrido no texto da seção, de modo sintético, citando as datas e os eventos a que se refere, de modo a propiciar ao leitor a visualização dos apontamentos tratados.

Figura 1. Cronologia sobre a educação das pessoas com deficiência baseada nos apontamentos da história e da legislação.



<sup>11</sup>G1 é um portal de notícias brasileiro mantido pelo Grupo Globo e sob orientação da Central Globo de Jornalismo. Foi lançado em 18 de setembro de 2006, ano que a TV Globo fez 41 anos. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/G1> acesso em 19 de fev. 2021.





Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos documentos.

Os apontamentos da história e da legislação sobre a educação das pessoas com deficiência procuraram relatar os avanços nas proposições de leis, decretos, planos, resoluções, diretrizes e, também, documentos e eventos de ordem internacional que contribuíram para implantar, aprimorar e garantir a educação das pessoas com deficiência.

Na próxima seção, será abordado o panorama sobre a surdez e sobre o percurso histórico da educação de surdos.

## **2 PANORAMA SOBRE A SURDEZ E O PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS**

Nesta seção apresentamos um panorama sobre a surdez, o que são as estruturas anatômicas do ouvido humano, seus fatores causais, os graus da perda auditiva e sua interferência no processo de comunicação, contextos sociais e aprendizado educacional das crianças. Também pontuamos brevemente sobre os aspectos de identidade, cultura e comunidade surdas. Apresentamos um exame do percurso histórico da Educação de surdos, fazendo menção aos estudiosos da língua oral e língua de sinais utilizada por esses educandos, a criação de escolas para surdos, os congressos que influenciaram a filosofia educacional desse público-alvo, também, sobre oralismo, comunicação total, língua de sinais e bilinguismo.

### **2.1 Panorama sobre a surdez**

A surdez é a perda parcial ou total da audição que pode ser causada por lesões nas estruturas que compõem o aparelho auditivo: orelha ou ouvido (GOES; SANTOS, 2016).

Gomes (2000) argumenta que para uma melhor compreensão das consequências decorrentes da surdez é relevante conhecer as estruturas anatômicas do ouvido humano e seu funcionamento, partindo do ponto de vista do processamento normal da audição.

As funções específicas que cada parte do ouvido desempenha são:

Ouvido externo: compreende o pavilhão auricular (orelha), o conduto auditivo e a membrana timpânica. Essa estrutura tem por função receber as ondas sonoras, captadas pela orelha e transportá-las até a membrana timpânica ou tímpano, fazendo-a vibrar com a pressão das ondas sonoras.

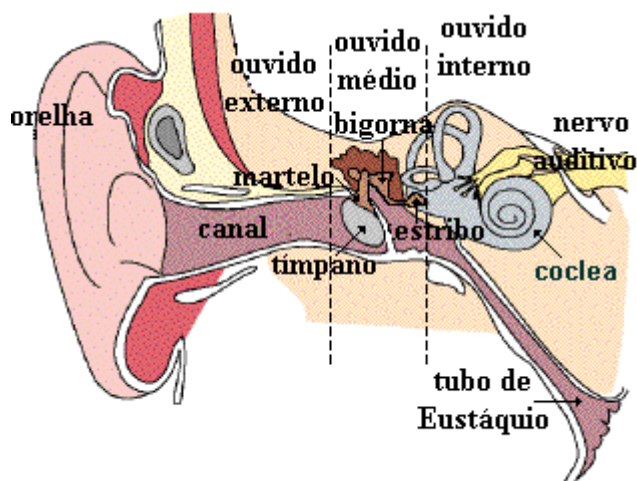
Ouvido médio: estão localizados três ossos muito pequenos (martelo, bigorna e estribo). Esses ossículos são presos por músculos, tendo por função mover-se para frente e para trás, colaborando no transporte das ondas sonoras até a parte interna do ouvido. Ainda no ouvido médio está localizada a tuba auditiva, que liga o ouvido à garganta.

Ouvido interno ou porção interna do ouvido: nela estão situados: a cóclea (estrutura que tem o tamanho de um grão de feijão e o formato de um caracol) os canais semicirculares (responsáveis pelo equilíbrio) e o nervo auditivo. É nessa porção do ouvido que ocorre a percepção do som. (MEC, 2006, p. 14).

A figura 2 mostra a anatomia desse órgão:

Figura 2. Partes do ouvido humano





Fonte: BERTULANI, 1999.

De acordo com o documento Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos (MEC, 2006, p.14), “[qualquer] alteração ou distúrbio no processamento normal da audição, seja qual for a causa, tipo ou grau de severidade, constitui uma alteração auditiva, determinando, para o indivíduo, uma diminuição da sua capacidade de ouvir e perceber os sons”.

Segundo Barbosa (2011), a definição de surdez varia do ponto de vista médico-terapêutico e educacional. O primeiro categoriza de acordo com os níveis da perda auditiva, enquanto, para o segundo, a surdez refere a incapacidade de aprendizado da linguagem através da audição.

Pode ocorrer por fatores de hereditariedade ou causa congênita:

- Congênitas, quando o indivíduo já nasceu surdo. Nesse caso a surdez é pré-lingual, ou seja, ocorreu antes da aquisição da linguagem.
- Adquiridas, quando o indivíduo perde a audição no decorrer da sua vida. Nesse caso a surdez poderá ser pré ou pós-lingual, dependendo da sua ocorrência ter se dado antes ou depois da aquisição da linguagem. (MEC, 2006, p. 15)

Quanto à etiologia (causas da surdez), se divide em: pré-natais, perinatais e pós-natais<sup>12</sup>.

Para detectar o grau de comprometimento da perda auditiva é possível realizar testes e verificar

<sup>12</sup> Respectivamente: i. surdez provocada por fatores genéticos e hereditários, doenças adquiridas pela mãe na época da gestação (rubéola, toxoplasmose, citomegalovírus), e exposição da mãe a drogas ototóxicas (medicamentos que podem afetar a audição); ii. surdez provocada mais frequentemente por parto prematuro, anóxia cerebral (falta de oxigenação no cérebro logo após o nascimento) e trauma de parto (uso inadequado de fórceps, parto excessivamente rápido, parto demorado); iii. surdez provocada por doenças adquiridas pelo indivíduo ao longo da vida, como: meningite, caxumba, sarampo. Além do uso de medicamentos ototóxicos, outros fatores também têm relação com a surdez, como avanço da idade e acidentes. MEC (2006, p.15-16)

a sensibilidade auditiva da pessoa com um aparelho denominado audiômetro, no qual, o nível de intensidade sonora é medido em decibel<sup>13</sup> (dB) (MEC, 2006).

Para o documento Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos (MEC, 2006), a audição de 0 a 15 dB é considerada normal, de 16 a 40 dB – surdez leve; de 41 a 55 dB – surdez moderada; de 56 a 70 dB – surdez acentuada; de 71 a 90 dB – surdez severa; e acima de 90 dB – surdez profunda. Quando a surdez acomete apenas um ouvido ela é considerada unilateral e em caso de acometimento de ambos ouvidos, é considerada bilateral.

Com o avanço da tecnologia, surgiram dispositivos como Aparelhos de Amplificação Sonora Individual<sup>14</sup> (AASI), que objetivam transformar a audição residual em audição funcional; ou ainda, o Implante Coclear<sup>15</sup> (IC), indicado para pessoas com surdez profunda bilateral e neurossensorial (BARBOSA, 2011).

Segundo Barbosa (2011), os aparelhos auditivos são bastante simples, indicados para pessoas com diferentes graus de perda auditiva, mas não eficazes para todas. Já o IC precisa ser reavaliado periodicamente, tanto o sistema interno quanto o externo.

Goes e Santos (2016) comentam que os termos utilizados atualmente são: deficiente auditivo e surdo. O termo pessoa com deficiência auditiva é um termo da literatura acadêmica, por sua vez, a expressão ‘surdo’ é mais utilizada no campo social, todavia os surdos preferem o termo “surdo”, pois, pessoa com deficiência, para eles, é pejorativo.

Também, o mesmo documento (MEC, 2006, p. 15) aponta que:

O conhecimento sobre as características da surdez permite àqueles que se relacionam ou que pretendem desenvolver algum tipo de trabalho pedagógico com pessoas surdas, a compreensão desse fenômeno, aumentando sua possibilidade de atender às necessidades especiais constatadas.

Além disso, aborda a relação entre o grau da surdez e o desenvolvimento infantil e as implicações que a privação sensorial pode provocar no desenvolvimento de uma criança, uma

---

<sup>13</sup> Unidade que indica a proporção de uma quantidade física (geralmente energia ou intensidade) em relação a um nível de referência especificado ou implícito. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Decibel>>. Acesso em: 27 de maio de 2021.

<sup>14</sup> Captam o som do ambiente, convertem-no em sinais elétricos, os quais são conduzidos para dentro da orelha, chegando ao cérebro e permitindo que a pessoa tenha um ganho auditivo; no entanto, para que tais aparelhos sejam eficazes, as pessoas precisam ter parte da orelha interna preservada (BARBOSA, 2011).

<sup>15</sup> Consiste em um *chip* ou receptor interno implantado sob o couro cabeludo da pessoa com surdez – o sistema interno. O sistema externo composto de processador de som, microfone e transmissor captam o som e envia-o para o processador de som, que o traduz em informações digitais (BARBOSA, 2011).

vez que, interfere diretamente na comunicação e na relação que o indivíduo estabelece com o meio, conforme o grau da perda auditiva apresentada:

Surdez leve: a criança é capaz de perceber os sons da fala; adquire e desenvolve a linguagem oral espontaneamente; o problema geralmente é tardiamente descoberto; dificilmente se coloca o aparelho de amplificação porque a audição é muito próxima do normal.

Surdez moderada: a criança pode demorar um pouco para desenvolver a fala e linguagem; apresenta alterações articulatórias (trocas na fala) por não perceber todos os sons com clareza; tem dificuldade em perceber a fala em ambientes ruidosos; são crianças desatentas e com dificuldade no aprendizado da leitura e escrita.

Surdez severa: a criança terá dificuldades em adquirir a fala e linguagem espontaneamente; poderá adquirir vocabulário do contexto familiar; existe a necessidade do uso de aparelho de amplificação e acompanhamento especializado.

Surdez profunda: a criança dificilmente desenvolverá a linguagem oral espontaneamente; só responde auditivamente a sons muito intensos como: bombas, trovão, motor de carro e avião; freqüentemente utiliza a leitura orofacial; necessita fazer uso de aparelho de amplificação e/ou implante coclear, bem como de acompanhamento especializado. (MEC, 2006, p. 17)

Segundo Barbosa (2011, p. 11), “a privação da audição reduz o acesso a língua oral, a qual possibilita as pessoas transmitir valores, culturas e se relacionar”, sendo assim, as crianças precisam acessar outros meios para se comunicarem e se desenvolverem já que não vivenciam a construção da fala como ocorre com a criança ouvinte.

Para que haja meios de a criança com surdez se comunicar, Barbosa (2011, p.12) sinaliza a importância de garantir o direito à educação e descreve,

Independentemente da concepção educacional essa criança precisa aprender a ler e escrever fazendo ser garantido o direito à educação, pois assim como o grau de surdez, a idade do diagnóstico, e o uso ou não de recursos tecnológicos interferem na linguagem, a qual interfere no aprendizado educacional das crianças.

Surdos que são filhos de pais ouvintes e que não se comunicam em sinais, segundo Teske (2016, p. 145), “sofrerão um processo de perdas culturais” e, muitas vezes, só terão a possibilidade do contato com essa cultura e comunidade, “quando forem para uma escola surda, onde poderão desenvolver a identidade do sujeito surdo”, ou ainda, “[muitos] surdos só encontram outros surdos quando já estão entrando na adolescência ou na vida adulta”. Strobel (2018, p.101) relata que “[quando] a família nega a participação das crianças surdas ao povo surdo, ela poderá fazer com que essas crianças acreditem que é ruim ser surdo, e isto prejudicará o desenvolvimento sadio de identidades delas”.

A situação exposta anteriormente remete ao que Silva (2016, p. 35) pontua sobre filhos surdos “de pais ouvintes quando chegam à escola, aos 5 ou 6 anos de idade, com defasagem em todo o seu desenvolvimento psíquico-intelectual por não ter desenvolvido a linguagem – pois não tiveram acesso a língua portuguesa (a língua oral-auditiva)”. Ao vivenciarem sua restrição auditiva e a falta de acesso a língua de sinais (língua viso-espacial), em virtude da ausência de

contato com usuários dessa língua, deparam-se com muitas dificuldades, e diante de ambientes onde “professores e colegas se comunicam somente na língua oral-auditiva, instruções escolares são ministradas somente nesta língua desconhecida para os surdos; surdos em meio a colegas ouvintes, sem possibilidade de interagir com seus pares”, esta defasagem é acentuada.

Barbosa (2011) expõe que as crianças, diagnosticadas com surdez tardiamente, tendem a apresentar maior dificuldade de expressão do pensamento e isto interfere no processo de alfabetização; e que, ao serem inseridas na escola sem dominar a língua e suas estruturas linguísticas, isso se torna um desafio para seu sucesso escolar.

Segundo Pazini (2011, p. 70), para a criança surda alcançar “um desenvolvimento cognitivo, social e afetivo satisfatório tem que, em primeiro lugar aprender a sua língua natural e espontânea; conhecê-la para que a interlocução entre a escola e o surdo, entre o surdo e ouvintes, e, entre seus pares, aconteça de fato”.

Para Teske (2016, p. 152), a massificação clínica vivenciada pelos surdos

(...) resultou no fato de que muitos surdos não utilizavam a língua de sinais para se comunicarem. Tinham no máximo uma linguagem caseira com vocabulário limitado [assim,] (...) naturalizar os surdos, aceitando apenas sua língua como elemento integrador, significa ouvintizá-los da mesma forma que o discurso clínico fazia.

Strobel (2018, p.120 -121) comenta o aspecto psicossocial da criança surda, dizendo que “ela apresentará uma socialização satisfatória e integrar-se-á no povo ouvinte se tiver desenvolvido uma identidade cultural com o seu grupo; se isso não ocorrer, não se integrará em nenhum dos contextos, terá sérias limitações sociais e linguísticas”. Pontua sobre o período em que a história cultural dos povos surdos não era reconhecida, momento em que os sujeitos surdos eram vistos como deficientes, marginalizados, mas

(...) depois do reconhecimento da língua de sinais, das identidades surdas e na percepção da construção de subjetividades, motivadas pelos Estudos Culturais, é que começaram a ganhar força as consciências político-culturais, em determinados momentos, quando a luta por posição de poder ou pela imposição de ideias revela o manifesto político-cultural dos povos surdos. (STROBEL e KARIN, 2018, p.113)

Para referenciar povos surdos, Strobel e Karin (2018, p.38) identifica-os como sendo aqueles “que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independentemente do grau de evolução linguística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços”. Denotam Strobel e Karin (2018, p.29), ainda, que, “[dentro] do povo surdo, os sujeitos surdos não se diferenciam um de outro de acordo com o grau de surdez, mas o importante para eles é o pertencimento ao grupo usando a língua de sinais e a cultura surda, que ajudam a definir as suas identidades surdas”.

Segundo Strobel e Karin (2018, p.21-22), remetendo à importância da questão cultural e suas multiplicidades de manifestações, “[os] autores pós-modernos enfatizam as múltiplas culturas e se dedicam a interagir de forma profunda no interior delas. Neste pensamento pós-moderno, a pluralidade encontra-se cruzada com a autoidentidade, em vez de se dissolver em identidades distintas”.

Strobel e Karin (2018, p., p.23-24) acrescentam que, a cultura, dentro do campo de Estudos Culturais, “é uma ferramenta de transformação, de percepção, da forma de ver diferente, não mais da homogeneidade, mas de vida social constitutiva de jeitos de ser, de fazer, de compreender e de explicar”, ou seja, a cultura é construída, ela se transforma e se atualiza surgindo de produções coletivas experimentadas por gerações anteriores.

A cultura surda, portanto, remete a valores e crenças que, muitas vezes, se originaram e foram adquiridos via gerações anteriores, inclusive, transmitidas por meio de associações de surdos. Assim, a pesquisadora relata que cultura surda

(...) é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de torna-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo. (STROBEL, 2018, p.29).

Pires (2008, p.39) comenta que em 1987 um grupo de surdos fundou a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), com o intuito de “expandir a chamada cultura surda” e com isso foi possível contribuir para a construção de identidades, porque “[ao] conviver com outros surdos passam a adquirir hábitos e comportamentos desse grupo”. Expõe ainda que “[a] maioria dos surdos acredita que possuem uma cultura própria e que a manifestação desta ocorre a partir da língua de sinais e aqueles que não dominam esta língua automaticamente fazem parte da cultura ouvinte”. Strobel (2018, p.44) salienta que “[quando] fazemos referência à identidade cultural, referimo-nos ao sentimento de pertencimento a uma cultura, isto é, à interação do sujeito surdo com a sua comunidade”.

Strobel e Karin (2018, p.38) referem que os surdos se organizam de maneiras diferentes, com interesses comuns, formando diversas comunidades surdas, e entende que “(...) a comunidade surda de fato não é só de sujeitos surdos; há também sujeitos ouvintes – membros de família, intérpretes, professores, amigos, e outros – que participam e compartilham interesses comuns em uma determinada localização”.

Lopes (2016, p.116) aponta que “[as] trocas culturais e de poderes desiguais entre surdos que compartilham de uma situação linguística semelhante, auxiliam no processo de ocupação

territorial escolar, na organização dos movimentos surdos, na convivência e na formação de comunidades surdas”.

Teske (2016, p.146) caracteriza essa comunidade como:

(...)um complexo de relações e interligações sociais, que diferem de outras comunidades onde existe a possibilidade de comunicação oral, pois as pessoas surdas necessitam da língua de sinais e das experiências visuais para realizarem uma comunicação satisfatória com outras pessoas.

Nesse sentido, Lopes (2016, p.114) pontua que “[nenhuma] identidade está pronta, acabada ou possui um grau de autenticidade e normatividade. Todas as identidades são negociadas, pois são frutos de discursos e da transitoriedade da linguagem”.

O encontro espontâneo desses sujeitos com outros membros de uma comunidade surda, segundo Strobel (2018, p.40), muitas vezes, possibilita “a formação de identidades surdas”, que são construídas “a partir de comportamentos transmitidos coletivamente pelo povo surdo”.

Pires, (2008, p.40) lembra que “[os] hábitos e costumes dos surdos se manifestam também por meio da língua utilizada. Através da língua de sinais os surdos desenvolveram uma forma peculiar de observar o mundo”. Lopes (2016, p.115) expõe que tentando pensar o surdo dentro de uma perspectiva pós-moderna, pode-se “dizer que há múltiplas identidades surdas em construção” e que “[elas] se manifestam conforme os sujeitos são contados ou chamados a narrarem diferentes experiências e subjetividades” o que possibilita aos surdos apresentarem suas identidades manifestando-se de diferentes formas.

## **2.2 PANORAMA DO PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS**

Na Antiguidade, havia uma visão mística envolvendo a saúde e a deficiência, as quais eram consideradas decorrentes de maldições dos deuses ou de feitiçaria, dessa forma, as pessoas doentes ou com alguma deficiência ficavam sob os cuidados de sacerdotes que intermediavam entre as divindades e o doente. O convívio social era privado às pessoas que apresentavam surdez ou deformidades, elas eram consideradas inferiores e habitavam locais escondidos. A idade média foi um período marcado pela presença de doenças epidêmicas e condições de higiene precárias, com o tempo e o desenvolvimento do saber, levantaram-se necessidades como a construção de hospitais modernos, instituições precursoras e ações visando ao direito à saúde e ações para minimizar as pandemias (DUARTE *et al.*, 2013).

Siqueira (2016, p.40) descreve que a surdez, em muitas civilizações, foi considerada um castigo, “por exemplo, na Grécia e depois na Roma, os surdos eram condenados à escravidão ou à morte. Para os Romanos, os surdos eram vistos como não humanos, incompletos e imperfeitos”.

No período da antiguidade e por quase toda a idade média, acreditou-se que as pessoas com surdez não fossem educáveis, mas a partir de relatos positivos feitos por pedagogos, no início do século XVI, o propósito da educação delas mudou, buscando, então, possibilitar o desenvolvimento e aquisição de conhecimentos visando à comunicação com o mundo ouvinte (LACERDA, 1998).

Quanto à retrospectiva histórica da educação de surdos, Siqueira (2016, p.39) contextualiza que,

seja pelo prisma de misticismo da educação egípcia, pela filosofia grega, pela piedade cristã, pela necessidade de preservação e perpetuação da nobreza e do poder, pelo desejo de unificação da língua pátria, pelos avanços da medicina, da ciência e da tecnologia, ou pelos interesses políticos, diferentes concepções de surdez e de sujeito surdo permearam a escolha das abordagens usadas na educação do surdo.

Duarte *et al.* (2013), Jesus (2016), Siqueira (2016) trazem em seus estudos que, o matemático, filósofo e médico italiano, Girolamo Cardano (1501–1576), foi o primeiro estudioso a concluir que os surdos poderiam aprender. Após realizar uma série de pesquisas, concluiu que a surdez em si não era um fator prejudicial à aprendizagem. Cardano concluiu também que os surdos poderiam ouvir pela leitura e falar pela escrita, assim, esta representaria os sons da fala ou das ideias, ele propôs ensinar utilizando símbolos, o que possibilitaria uma melhor compreensão social dessas pessoas, trazendo ao entendimento de que eram educáveis e habilitados à convivência social, tornada essa conclusão seu maior legado.

Segundo Duarte *et al.* (2013), a preocupação em prol da aprendizagem dos surdos teve início a partir do século XVI, anteriormente, eles não eram considerados habilitados à educação formal, pois, considerava-se a palavra oral fundamental nesse processo. Essa educação dos indivíduos surdos-mudos<sup>16</sup> iniciou-se na Espanha, em 1555, quando o padre beneditino Pedro Ponce de León educou uma pessoa surda de família nobre.

Lacerda (1998), Duarte *et al.* (2013), Jesus (2016), Siqueira (2016) comentam a importância de Leon como o primeiro professor de surdos da história. Contemplam em suas narrativas, que o estudo dirigido aos filhos da nobreza pelo padre, tinha como objetivo torná-los reconhecidos como cidadãos em virtude da lei e perante a sociedade. Leon utilizava em sua metodologia o alfabeto manual, por meio da datilografia e da escrita, também, treinava os surdos para falarem por meio da oralização.

---

<sup>16</sup>A designação “surdo-mudo” era utilizada no passado, atualmente utiliza-se apenas a palavra surdo. (JESUS, 2016)

O primeiro professor de surdos da história ensinou-lhes, também, para que pudessem receber a herança, os títulos e as propriedades da família. Seu sucessor, o professor Manuel Ramírez de Carrión (1579–1652), deu continuidade ao trabalho. Muitos surdos da nobreza castelhana foram ensinados por Ramírez, o qual publicou um livro intitulado *Maravilhas da Natureza*, em 1629. Todavia ele não esclareceu sobre seu método de trabalho na referida obra (DUARTE *et al.*, 2013); (JESUS, 2016).

Após esse relato histórico e sua conclusão de que os surdos poderiam aprender, Duarte *et al.* (2013 p. 1721) abordam sobre a primeira escola pública para pessoas surdas, e apontam que “[em]1750, surgem na Alemanha, com o educador Samuel Heinicke (1727-1790), as primeiras ideias do que hoje constitui a filosofia educacional oralista”. Heinicke acreditava que a língua oral deveria ser priorizada para a educação da criança surda.

Segundo Jesus (2016), a metodologia utilizada por ele era somente a linguagem oral, hoje denominado “leitura labial ou leitura orofacial”. O educador aplicou sua metodologia inicialmente, em 1754 e 1768, com apenas dois surdos e, em 1778, seu método se oficializou com a fundação da primeira escola para surdos na Alemanha.

Siqueira (2016 p.41) sinaliza que a sistematização desse método defendia a necessidade da oralização “para que os contatos sociais dos surdos não fossem restritos somente aos seus semelhantes, pois, se o surdo conseguisse oralizar, ele poderia se comunicar com pessoas ouvintes”.

Lacerda (1998, p. 4) comenta que para Heinicke “o pensamento só é possível através da língua oral, e depende dela. A língua escrita teria uma importância secundária, devendo seguir a língua oral e não precedê-la”, e constata que, até hoje, há pessoas que defendem e identificam-se com seus pressupostos.

Siqueira (2016) expõe que na metade do século XVIII (1712–1789), o abade francês, Charles Michel L’Epée, utilizou o método visual, empregando sinais para educar os surdos. Enquanto Heinicke defendia a língua falada, leitura labial e a amplificação do som emitido na expressão da fala, L’Epée advogava pelo uso de escrita, sinais, gestos, e alfabeto manual.

Duarte *et al.* (2013, p. 1720) mencionam que o abade “aprendeu com os surdos pobres que viviam nas ruas de Paris a língua de sinais e introduziu esse sistema de signos na educação de outros surdos, possibilitando uma transformação significativa da realidade”. Jesus (2016, p. 41) comenta que L’Epée “reconheceu a língua de sinais como a forma mais adequada de desenvolver o pensamento e a comunicação dos surdos, auxiliando a sua inserção na sociedade”.



Duarte *et al.* (2013 p.1721) pontuam que “[em]1799, o abade de L’Épée fundou o Instituto Nacional de Surdos-mudos em Paris, hoje Instituto de Surdos de Paris. Essa foi a primeira escola de surdos do mundo, quando as aulas deixaram de ser individuais e passaram a ser coletivas”. Seu método teve grande projeção na época e foi uma motivação para o alemão Heinecke fundar institutos para a educação de surdos em seu país.

Lacerda (1998, p.3) relata que,

Diferentemente de seus contemporâneos, De L’Epée não teve problemas para romper com a tradição das práticas secretas e não se limitou a trabalhar individualmente com poucos surdos. Em 1775, fundou uma escola, a primeira em seu gênero, com aulas coletivas, onde professores e alunos usavam os chamados sinais metódicos. Divulgava seus trabalhos em reuniões periódicas e propunha-se a discutir seus resultados. Em 1776, publicou um livro no qual divulgava suas técnicas.

Nos Estados Unidos, em 1817, houve a fundação da primeira escola para surdos, o professor americano, Thomas Hopkin Gallaudet, foi à Europa em 1815 buscar mais informações sobre as ideias de L’Epée e, ao retornar, fundou a escola *American Asylum for the Deaf*, com a força adquirida pela Língua Americana de Sinais – ASL (SIQUEIRA, 2016).

Duarte *et al.* (2013) comentam que Gallaudet se deparou com um sigilo extremo sobre a realização da prática e métodos referentes à educação de surdos, encontrou apoio junto ao Instituto de Surdos de Paris, onde aprendeu a língua de sinais francesa e os métodos lá utilizados. Retornou para os EUA em 1817, fundou a primeira escola exclusivamente para destinada para alunos surdos, e acompanhado do surdo francês, Laurent Clèrc, (1785—1869) adaptaram a língua para o inglês, sendo considerados os pais da *American Sign Language* (ASL).

Jesus (2016 p. 41) refere que “[a] primeira escola pública para surdos nos Estados Unidos foi a *American School*, em West Hartford, Connecticut, fundada em 1817 pelo reverendo Thomas H. Gallaudet” e acrescenta que, “[no] Canadá, em Montreal, foi fundada, em 1848, a primeira escola canadense para “surdos–mudos” intitulada *Institution Catholique dès Sourds – Muets*”.

Siqueira (2016) expõe sobre a fundação da Universidade Gallaudetem 1864, sendo a primeira instituição de ensino superior para os surdos, localizada em Washington. Como posto, a educação de surdos estava em ascensão, as pessoas se interessavam cada vez mais em estudar métodos para educá-los, escolas eram fundadas e, conforme o que diz Jesus (2016, p. 42), “[durante]muitos anos diferentes métodos foram desenvolvidos, sendo que algumas pessoas eram contra a utilização dos sinais e a favor da utilização da fala e vice-versa”.

Para debater e decidir sobre os rumos da educação de surdos, aconteceram dois Congressos Internacionais de Educação de Surdos. Duarte *et al.* (2013, p. 1723) refere ao primeiro, que aconteceu em Paris, ao dizer que, este congresso “aprovou uma resolução considerando que só a instrução oral podia incorporar o surdo na sociedade e que o método articulatório, que incluía a leitura labial, devia ser preferido a todos os outros”.

Lacerda (1998, p. 4 -5) também cita que,

Em consequência do avanço e da divulgação das práticas pedagógicas com surdos, foi realizado, em 1878, em Paris, o I Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos, no qual se fizeram acalorados debates a respeito das experiências e impressões sobre o trabalho realizado até então. Naquele congresso alguns grupos defendiam a idéia de que falar era melhor que usar sinais, mas que estes eram muito importantes para a criança poder se comunicar. Ali, os surdos tiveram algumas conquistas importantes, como o direito a assinar documentos, tirando-os da "marginalidade" social, mas ainda estava distante a possibilidade de uma verdadeira integração social.

A segunda edição foi realizada no ano de 1880 em Milão, na Itália. O preparo deste congresso se deu por uma maioria oralista, que tinha como propósito reforçar suas proposições oralistas para a educação de surdos, dando-lhes força de lei. Durante o evento, os professores surdos foram proibidos de votar em suas deliberações e a decisão tomada foi que o método oral era o mais adequado, assim, apenas essa modalidade deveria ser ensinada, proibindo-se o uso de línguas de sinais. As deliberações resultaram em demissões e redução do número de professores surdos participantes da escolarização de alunos surdos (LACERDA,1998; DUARTE *et al.*, 2013; JESUS, 2016; SIQUEIRA, 2016).

Lacerda (1998) aborda que no início do século XVIII, oralistas e gestualistas apresentaram divergências no aspecto da comunicação do surdo, apontando que os oralistas queriam a superação total da condição do indivíduo surdo de modo que se reabilitassem a ponto de nem manifestarem recordação de serem surdos, e ainda, que falassem como ouvintes. E, esta era uma condição para serem aceitos socialmente, todavia, tal exigência os deixava fora da oportunidade de se desenvolverem e integrarem-se socialmente, bem como, do processo educativo. Tal situação os obrigava a se organizarem de maneira praticamente clandestina. Já os gestualistas eram mais flexíveis e perceberam que os surdos tinham condições de desenvolver uma linguagem capaz de lhes possibilitar a comunicação, o acesso à cultura e ao conhecimento, ainda que essa linguagem fosse diferente da oral.

Siqueira (2016) comenta que o oralismo foi fortemente influenciado pela medicina, consolidando suas bases científicas no século XIX e que, em virtude desta influencia, este período foi identificado, por vários autores, como de medicalização da surdez, cuja

intencionalidade era as corrigir, pois eram tidas como “anormalidades”, curando-as, e assim, não haveria a manifestação das diferenças. A autora expõe que a escola foi descaracterizada nesse momento em que o foco era a normalização da pessoa surda e que, ao invés de a escola ser um espaço de ampliação e disseminação do conhecimento, ela se voltou para um espaço terapêutico em que treinava a audição e a fala.

Fernandes (2012 apud JESUS, 2016 p. 42-43) aponta que “o oralismo prevaleceu como filosofia educacional predominante na escolarização de surdos no período de 1880 até 1960”, associando que para adquirir o conhecimento científico e informal o meio seria apenas a oralização. No entanto, a filosofia da “comunicação total” passou a ser adotada nos anos 1970 em virtude da insatisfação que se instaurava frente ao oralismo. Essa filosofia orientava o uso do alfabeto manual, expressões faciais e língua de sinais. Guarinello (2007 apud JESUS, 2016, p. 43) enfatiza que “[foi] no final da década de 70, nos Estados Unidos, que os surdos passaram a reivindicar o direito de usar a língua de sinais como primeira Língua (L1) e de aprender a língua oficial do país como segunda língua (L2)”.

Para Lacerda (1998, p.9) “[o]que a comunicação total favoreceu de maneira efetiva foi o contato com sinais, que era proibido pelo oralismo, e esse contato propiciou que os surdos se dispusessem à aprendizagem das línguas de sinais, externamente ao trabalho escolar”.

Lacerda (1998) faz referência à comunicação total como uma nova proposta pedagógica educacional impulsionada nos anos 1970 frente ao descontentamento com o oralismo e, explica que, a sua concretização se dá pelo uso de sinais, alfabeto digital leitura orofacial; assim, essa comunicação possibilita a escolha do modo da pessoa expressar, indicando, ainda, o acompanhamento do que é falado através de elementos visuais, o que permite o aprendizado da língua oral, seguido da leitura e da escrita. Essa possibilidade favorece a comunicação do surdo com as suas redes pessoais e sociais.

Quanto a filosofia, objetivos e métodos referente à comunicação total, Duarte *et al.* (2013, p. 1726-1727) mencionam que,

Na filosofia da comunicação total, a visão do sujeito surdo deixa de ser focada na diferença patológica para dar lugar à diferença linguística. Essa filosofia tem como objetivo viabilizar a interação entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes. Para atingir esse objetivo, utiliza métodos, ideias e diferentes propostas pedagógicas para trabalhar a educação dos surdos, facilitando o desempenho cognitivo, a aprendizagem da língua de sinais e oral e o desenvolvimento sócio emocional.

Tratando-se da educação de surdos no Brasil, Siqueira (2016 p.45) comenta que os primeiros registros se deram a partir de 1855, com a chegada do surdo francês, Ernest Huet. Dom Pedro II apoiou Huet na criação da primeira escola para surdos brasileiros. Há discussões

acerca desse apoio prestado pelo, então, imperador, sob duas hipóteses: a primeira relacionada à existência de uma criança surda filha da Princesa Isabel e a segunda relacionada à visita de Dom Pedro II à escola fundada por Gallaudet para atender alunos surdos. De qualquer forma, o apoio resultou na fundação do Ines.

Com a criação do Ines, a língua gestual era utilizada e as pessoas surdas brasileiras passaram a contar com uma escola especializada para sua educação. No entanto, a partir de 1911, prevaleceu no Brasil o oralismo e o Ines, seguindo a tendência mundial, estabeleceu que o método oral fosse adotado. Há nas narrativas históricas, relatos de que a língua gestual continuou sendo usada pelos alunos surdos às escondidas, pois era proibida, e devido à exposição do corpo para sinalizar, essa língua era vista como algo obsceno (DUARTE *et al.*, 2013; JESUS, 2016; SIQUEIRA, 2016).

Sobre a concepção oralista, Siqueira (2016 p.45) aponta que em 1920, dois médicos assumiram a direção do Ines, ambos tinham como desafio exterminar a “contaminação mímica”, ou seja, as bases científicas da concepção oralista se consolidaram devido a influência e ao poder da medicina.

A partir de 1980, segundo Duarte *et al.* (2013), foram divulgados os pressupostos da filosofia educacional denominada bilinguismo, sua primazia era a exposição da criança, o mais precocemente possível, às duas línguas, sendo elas: a de sinais e a oral de seu país, de modo que as estimulasse a fazer uso das duas. Neste contexto Lacerda (1998, p.9) diz que,

O modelo de educação bilíngue contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal visogestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se à comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional; por isso advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se "misture" uma com a outra. Nesse modelo, o que se propõe é que sejam ensinadas duas línguas, a língua de sinais e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte majoritário. A língua de sinais é considerada a mais adaptada à pessoa surda, por contar com a integridade do canal visogestual. Porque as interações podem fluir, a criança surda é exposta, então, o mais cedo possível, à língua de sinais, aprendendo a sinalizar tão rapidamente quanto as crianças ouvintes aprendem a falar.

Siqueira (2016, p.46) salienta que “[o] movimento de criação de escolas especiais, classes especiais para surdos, bem como salas mistas de surdos e ouvintes com a presença do intérprete de Libras, tornou-se realidade, em todo o Brasil, na década de 1990”, tal mudança teve amparo por visões atualizadas nos aspectos antropológicos, linguísticos e pedagógicos relacionados ao surdo.

As discussões sobre a educação bilíngue, segundo Siqueira (2016, p.46), iniciavam-se no final do século XX, no Brasil, por pesquisadoras como Lucinda Ferreira Brito e Eulália

Fernandes, que “começaram a pesquisar sobre Língua Brasileira de Sinais e sobre a Educação de Surdos. Desde então aconteceram melhorias na educação de surdos, no país, em função das lutas da comunidade surda em favor dos seus direitos”.

Jesus (2016) comenta que na década de 1960, os surdos resgataram a defesa da língua de sinais, depois de se manterem por muito tempo isolados, assim, eles se organizaram e fundaram associações, como, por exemplo, em 1987, foi fundada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (Feneida), com diretoria composta por ouvintes, e posteriormente, por surdos que reestruturaram seu estatuto. Assim, a Feneida passou a se chamar Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (Feneis)<sup>17</sup>.

Siqueira (2016, p.48) menciona que “a Libras foi estabelecida em assembleia por membros da Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo – FENEIS, em outubro de 1993, reconhecida pela Federação Mundial de Surdos - WDF, pelo Ministério da Educação – MEC”, e também, com a participação de educadores e cientistas.

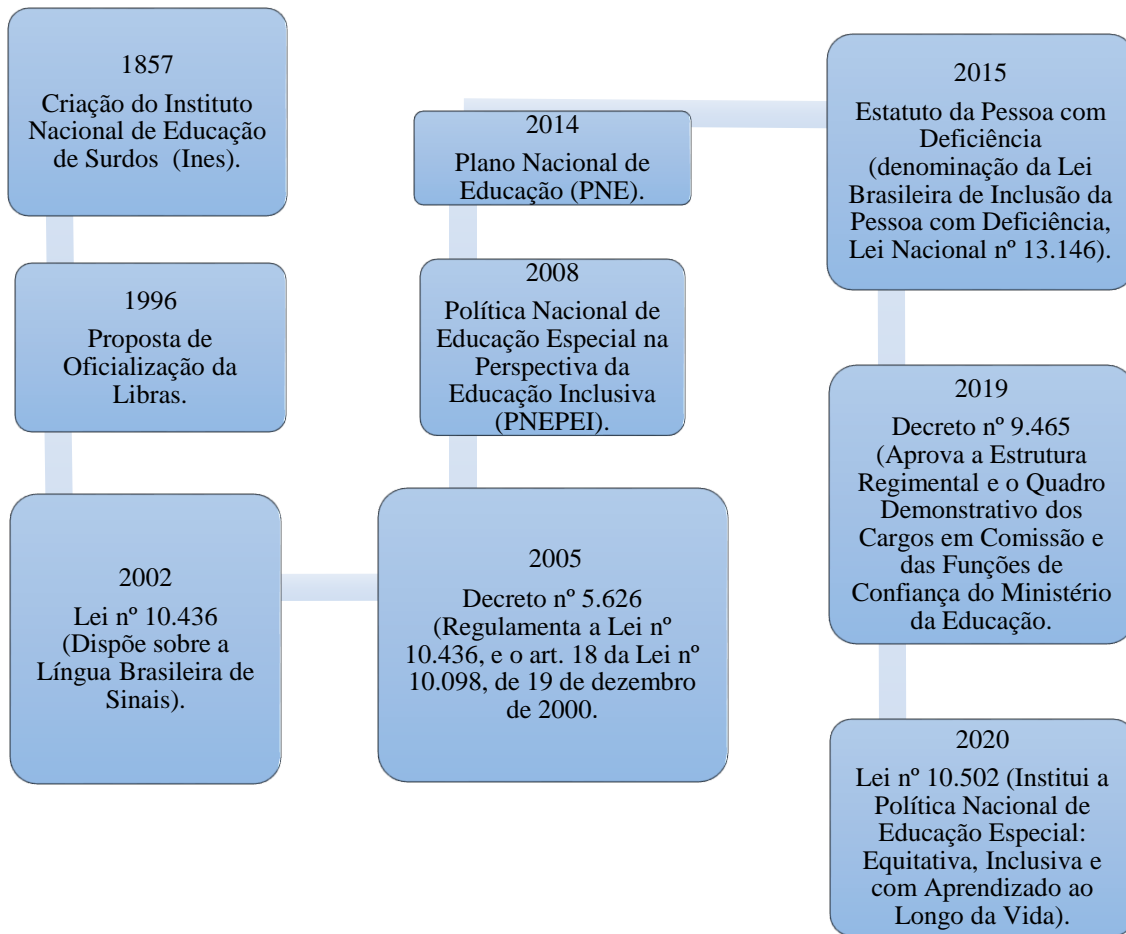
Lacerda (1998, p.9) explica que o favorecimento do contato com os sinais, propiciou sua estruturação, “[paralelamente] ao desenvolvimento das propostas de comunicação total, estudos sobre línguas de sinais foram se tornando cada vez mais estruturados e com eles foram surgindo também alternativas educacionais orientadas para uma educação bilíngue”. Podendo considerá-la, hoje, um modelo mais adaptável ao surdo.

A Figura 3. indica, de maneira resumida e cronológica, o panorama da educação de surdos no Brasil:

Figura 3. Síntese cronológica sobre a educação de surdos no Brasil.

---

<sup>17</sup> A Feneis “é uma entidade filantrópica sem fins lucrativos, com finalidade sociocultural, assistencial e educacional, que tem por objetivo a defesa e a luta dos direitos da Comunidade Surda, no Brasil e é filiada à Federação Mundial dos Surdos” (SIQUEIRA, 2016, p.48).



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Ressalta-se que alguns desses documentos tiveram versões com datas anteriores, tais como: o PNE e a PNEE, por isso, nominamos a figura como uma síntese cronológica sobre a educação de surdos no Brasil.

Após apresentação do panorama sobre a surdez e a educação de surdos, a próxima seção apresentará a retrospectiva histórica da EJA, baseada na exposição na legislação brasileira e produções teóricas.



### **3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: RETROSPECTIVA HISTÓRICA**

Nesta seção faremos uma abordagem sobre a retrospectiva histórica da EJA, descrevendo também sobre o percurso de lutas em prol da garantia da educação da população jovem e adulta, bem como, os documentos normativos desta modalidade de educação. Foram utilizadas as obras de Santiago (2005), Lottermann (2012), Reis (2017), as constituições brasileiras (Quadro 1) e Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Quadro 2), bem como outras obras importantes neste cenário, que contribuirão na discussão dos dados. Os quadros 1 e 2 foram elaborados para facilitar ao leitor a localização dentro dos documentos, com direcionamento específico para a EJA. Abordaremos também sobre o perfil do público dessa modalidade.

#### **3.1 RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA EJA**

Haddad e Di Pierro (2000, p.108-109) apontam que no Brasil desde o período colonial, havia ação educativa com adolescentes e adultos, quando religiosos desempenhavam a educação missionária, e que, “[além] de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros”.

Já Santiago (2005, p. 23) comenta que nesse período “não há uma vinculação dos debates sobre a democratização da educação com a luta política implementada pela participação popular”, o que ocorria eram solicitações de forma isolada, por meio de projetos, e as pessoas que os apresentavam tinham envolvimento com a política.

Lottermann (2012, p. 82) expõe que “[o] Brasil Colônia foi vítima de um isolamento cultural. As ações educativas ficaram restritas à catequização. Somente com a vinda da família real para o Brasil houve necessidade de preparar mão-de-obra para as novas funções exercidas no país”.

Haddad e Di Pierro (2000) e Santiago (2005) mencionam sobre a primeira Constituição Brasileira outorgada em 1824. Santiago (2005, p.24, grifo da autora) sinaliza que o documento “vigorou durante sessenta e cinco anos do regime imperial, que concretamente se observa uma preocupação oficial com a educação elementar, conforme se constata em um de seus artigos: “A instrução primária é gratuita para todos os cidadãos””. No entanto, segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 109), pouco foi realizado no campo dos direitos legais no período imperial, “a



garantia de uma escolarização básica para todos, não passou da intenção legal. A implantação de uma escola de qualidade para todos avançou lentamente ao longo da nossa história”.

Haddad e Di Perro (2000, p.109) expõem sobre o que era previsto em Lei e o que, de fato, era realizado, demonstrando alguns fatores que excluía uma parcela da população da garantia do direito à educação primária, “só possuía cidadania uma pequena parcela da população pertencente à elite econômica à qual se admitia administrar a educação primária como direito, do qual ficavam excluídos negros, indígenas e grande parte das mulheres”. E outro fator exposto é a aprovação do Ato Adicional de 1834, que responsabilizou as Províncias pela educação básica e atribuiu “ao governo imperial os direitos sobre a educação das elites, praticamente delegando à instância administrativa com menores recursos o papel de educar a maioria mais carente”. Dessa forma, o pouco que se realizou “tanto no ensino de jovens e adultos como na educação das crianças e adolescentes” foi por empenho de algumas Províncias.

Quanto à aprovação do Ato, Santiago (2005) comenta sobre a descentralização do ensino para Províncias e Governo Central,

Esta foi a medida mais marcante para a educação, pois, por um lado, impulsionou as províncias a abrirem as escolas elementares; por outro, esta descentralização do sistema de ensino sem a garantia dos recursos financeiros provocou uma desigualdade no atendimento educacional observada até hoje, pois as províncias carentes de recursos nada podiam realizar no sentido de garantir a educação primária para a população. (SANTIAGO, 2005, p. 25)

A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 1891, é apontada por Haddad e Di Pierro (2000, p.108-109) como primeiro marco legal da República que consagrou uma concepção de federalismo, cuja responsabilidade pública pelo ensino básico foi descentralizada nas Províncias e Municípios. Salientam que, mais uma vez, propiciou a formação das elites em detrimento das camadas sociais marginalizadas, em virtude das “decisões relativas à oferta de ensino elementar ficaram dependentes da fragilidade financeira das Províncias e dos interesses das oligarquias regionais que as controlavam politicamente”.

Santiago (2005, p. 23), relata que naquele período “a educação de adultos apresenta-se, primeiro, com uma visão marginal diante dos outros níveis de educação; num segundo momento, é percebida como uma educação independente, merecendo um tratamento específico e diferenciado”. Lottermann (2012, p. 82) descreve que “[durante] o Século XIX, com a proclamação da independência, houve maior atenção ao ensino elementar. No entanto, apesar do intenso debate ocorrido no final do século XIX, o Brasil entrou o século XX como um país de analfabetos”.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), Santiago (2005) e Lottermann (2012), essa Constituição excluiu do processo eleitoral os adultos analfabetos, e embora a população iletrada não pudesse votar, a referida Constituição trazia a pauta da democracia liberal baseada no voto. Neste aspecto, Santiago (2005) diz que,

A Primeira Constituição Republicana, de 1891, elimina o que denominamos de uma seleção social pela renda e traz em seu conteúdo a seleção pela instrução, pois exclui os analfabetos do processo eleitoral. A expectativa que se tinha com esta exclusão é que houvesse por parte dos representantes políticos a preocupação de expandir a educação para que os analfabetos tivessem acesso à formação e participassem, quando letrados, do processo eleitoral. (SANTIAGO, 2005, p. 30)

Santiago (2005) aponta a redemocratização do Brasil, a partir de 1985, como um período de debates nos meios acadêmicos e políticos que visavam a avanços para a ampliação do acesso à educação. Refere-se, também, ao crescimento de parcerias entre a sociedade civil e o Estado, com a finalidade de superação do analfabetismo. A luta política dos movimentos sociais e as reivindicações em prol da educação intensificam-se no final da primeira República.

Para Haddad e Di Pierro (2000, p.110), “a partir da década de 1920, o movimento de educadores e da população em prol da ampliação do número de escolas e da melhoria de sua qualidade começou a estabelecer condições favoráveis à implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos”. Lottermann (2012, p.60) também menciona a década de 1920 como um período de mudanças relevantes no cenário educacional referindo-se aos debates que haviam se iniciado e, especialmente, sobre o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em que

a Educação Popular passa a contar com algumas iniciativas públicas importantes, quando o próprio movimento liderado por Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Paschoal Lemme traz a discussão e a prática da Educação Popular para a agenda do Estado brasileiro.

Lottermann (2012, p.60) sinaliza, ainda, que na década de 1920, “ocorrem importantes iniciativas para atender à modalidade de educação de adultos, inclusive com experiências na formação profissional, embora esta última tenha sido objeto de preocupação das políticas oficiais muito antes”, sendo este período e sua sequência o momento em que a educação popular se integrou às iniciativas do Estado de modo mais significativo.

Segundo Santiago (2005), a partir de 1930, é possível verificar a queda nos índices de analfabetismo, bem como, a construção de um pensamento educacional, momento em que os índices de analfabetismo eram tidos como um dos principais problemas que marcavam a revolução de 1930. Considerado um problema específico da educação, no Governo do Presidente Gaspar Dutra, surge a primeira iniciativa de educação de adultos com o Serviço de

Educação de Adultos no Departamento Nacional de Educação, autorizado pelo Ministério da Educação e Saúde que na época era ocupado pelo Ministro, Clemente Mariani, quem realizou a Campanha Nacional de Educação de Adultos.

Para Haddad e Di Pierro (2000, p.110), a educação de jovens e adultos recebe um tratamento particular a partir da Constituição de 1934, na qual é previsto o PNE sob responsabilidade da União, onde expressa entre suas “normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos”. Salientam também que,

Nos aspectos educacionais, a nova Constituição propôs um Plano Nacional de Educação, fixado, coordenado e fiscalizado pelo governo federal, determinando de maneira clara as esferas de competência da União, dos estados e municípios em matéria educacional: vinculou constitucionalmente uma receita para a manutenção e o desenvolvimento do ensino; reafirmou o direito de todos e o dever do Estado para com a educação; estabeleceu uma série de medidas que vieram confirmar este movimento de entregar e cobrar do setor público a responsabilidade pela manutenção e pelo desenvolvimento da educação (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 110).

Enfatizam, ainda, a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) em 1938, e destacam que, com os estudos e pesquisas realizadas pelo Instituto, foi criado em 1942o Fundo Nacional do Ensino Primário, que por meio de seus recursos

(...) deveria realizar um programa progressivo de ampliação da educação primária que incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos, menciona a regulamentação do fundo estabelecida e, 1945 estabelecendo que 25% dos recursos de cada auxílio deveriam ser aplicados num plano geral de Ensino Supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.111).

Haddad e Di Pierro (2000, p.111) indicam que a EJA foi reconhecida como um problema de política nacional no final da década de 1940, e enfatizam que “[após] uma atuação fragmentária, localizada e ineficaz durante todo o período colonial, Império e Primeira República, ganhou corpo uma política nacional, com verbas vinculadas e atuação estratégica em todo o território nacional”.

Lottermann (2012, p. 62) também relata que na década de 1940, as mobilizações em prol da educação ocorreram na esfera nacional, quando, “[a] partir da realização dos Congressos de Educação de Adultos (1947 e 1958) essas iniciativas foram intensificadas, especialmente no tocante à alfabetização”.

Santiago (2005, p. 34-35) comenta que o Inep decidiu pela “ampliação das redes estaduais de ensino supletivo. Observa-se com maior clareza a distinção entre ensino elementar e educação de adultos a partir de 1946, quando foi lançada uma Campanha Nacional de Educação de Adultos e Adolescentes – CEAA”.

Haddad e Di Pierro (2000, p. 111) pontuam sobre a instalação do Serviço de Educação de Adultos (SEA) em 1947, “como serviço especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde que tinha por finalidade a reorientação e coordenação geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos”; contam que o SEA se estendeu até fins da década de 1950, quando passou a denominar-se Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA. Ressaltam, ainda, duas ações que foram organizadas pelo Ministério da Educação e Cultura: uma em 1952, a Campanha Nacional de Educação Rural, e outra em 1958, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo; embora elas tenham durado e realizado pouco.

Santiago (2005, p. 35) comenta que a “CEAA tinha, ainda, como finalidades melhorar os índices do analfabetismo no Brasil em âmbito mundial e preparar mão-de-obra alfabetizada para atuar nas indústrias”.

Santiago (2005, p. 36) descreve que a Campanha começou a declinar a partir de 1954, em razão disto, em 1958, foi realizado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, com o interesse de buscar novas diretrizes para essa modalidade. Este evento estimulou novas ideias e métodos educativos voltados para o público adulto “e reintroduziu no debate educacional a necessidade de refletir sobre o social na elaboração das ideias pedagógicas, considerando a vinculação do processo educativo com a vida em sociedade”. Concluindo o Congresso, houve a indicação de diretrizes ao Governo como caminho à subvenção aos movimentos privados, por meio de uma Carta de Princípios. No período, a Igreja “começa a interessar-se também pela educação da população pobre e desprovida deste direito”. Com isso, surgiu o Movimento de Educação de Base (MEB) e da Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (MNCA).

Santiago (2005, p. 37) uma carta da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) foi direcionada ao presidente, Jânio Quadros, eleito em 1960. Seu texto demonstrava a proposta de criar de um movimento educativo sob responsabilidade da CNBB, nela se “explicitava o interesse da Igreja pela educação popular. Para tanto, os recursos seriam fornecidos pelos Convênios estabelecidos entre as emissoras católicas, que possuíam o sistema de educação pelo rádio, e o MEC”. O então presidente aceitou a proposta, emitiu o decreto nº 50.370, de 21 de março de 1961, determinando que o governo federal fornecesse recursos para a realização do MEB. Santiago (2005, p. 37) expõe que,

Para atuar nas regiões urbanizadas, é criada a Mobilização Nacional contra o Analfabetismo – MNCA, pelo decreto nº 51.522, de 22 de agosto de 1961, não implantado durante o governo de Jânio Quadros. Foi retomado pelo governo de João Goulart por meio de um novo decreto datado de maio de 1962. Enquanto não era aprovado o Plano Nacional de Educação.

Lottermann, (2012, p. 83) sinaliza que a educação de adultos e a educação popular passaram a integrar uma disputa entre as camadas populares e as que concentravam riquezas. Isso ocorria devido às divergências de interesse, as primeiras pela emancipação, enquanto as segundas pela concentração de riquezas e exclusão da maioria. Assim, a Educação Popular esteve em meio a estes conflitos entre o final dos anos 1950 e o início da década de 1960, e diante disso “se apresenta na necessidade de ampliar a escolaridade da população para atender as necessidades do desenvolvimento urbano-industrial de um lado, e de outro, a possibilidade de emancipação das camadas populares em busca da sua libertação”.

Neste aspecto, Santiago (2005) diz que a alfabetização de adultos desapareceu após a revolução de 1964, que o MEB foi mantido devido a sua ligação com a CNBB e a educação volta aos pronunciamentos políticos, tão somente, a partir de 1966.

Em 15 de dezembro de 1967, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) por meio da Lei nº 5.379, segundo Haddad e Di Pierro (2000, p.114) “fruto do trabalho realizado por um grupo interministerial, que buscou uma alternativa ao trabalho da Cruzada ABC, programa de maior extensão apoiado pelo Estado, em função das críticas que vinha recebendo”, e de acordo com Lottermann, (2012) a criação do movimento veio para dar continuidade à educação de adultos.

Haddad e Di Pierro (2000, p. 114) sinalizam que o Mobral, pressionado pelo regime militar, começa a se distanciar da proposta referente aos aspectos pedagógicos, e que em 1969,

Lançou-se então em uma campanha de massa, desvinculando-se de propostas de caráter técnico, muitas delas baseadas na experiência dos seus funcionários no período anterior a 64. Passou a se configurar como um programa que, por um lado, atendesse aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e, por outro, atendesse aos objetivos políticos dos governos militares.

Mecanismos de sustentação do Mobral foram utilizados, segundo os autores, através da busca por recursos financeiros, por meio de propagandas visando a sensibilizar empresários da importância de contar com grandes quantidades de pessoas alfabetizadas nas empresas. As parcerias com instituições privadas foram firmadas e houve até permissão para emissão de certificados, todavia iniciou-se uma série de críticas pelos seus resultados e eficiência, sendo extinto e substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos.

Consolidou-se a Lei nº 5.692 em 11 de agosto de 1971 que previa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Haddad e Di Pierro (2000, p.116) expõem que “[foi]no capítulo IV dessa LDB que o Ensino Supletivo foi regulamentado”, e citam os documentos: Parecer do Conselho Federal de Educação nº 699, publicado em 28 de julho de 1972, de autoria de Valnir

Chagas, bem como, a “Política para o Ensino Supletivo”, produzida por um grupo de trabalho e entregue ao ministro da Educação em 20 de setembro de 1972, cujo relator é o mesmo Valnir Chagas – considerando que nesses textos os fundamentos e características estavam mais bem desenvolvidos e explicitados.

Santiago (2005, p. 43) enfatiza a abordagem à educação da Lei 5.692/71, que se diferencia em seus fatores, pois “pela primeira vez, em termos legais, os artigos 24 a 28 dispõem sobre a regulamentação do ensino supletivo no sistema regular de ensino”, momento importante, em que a universalização e democratização da educação eram buscadas.

Haddad e Di Pierro (2000) citam que o ensino supletivo se organizou em quatro funções, sendo elas:

Suplência, Suprimento, Aprendizagem e qualificação. A Suplência tinha como objetivo: “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” através de cursos e exames (Lei 5.692, artigo 22, a). O Suprimento tinha por finalidade “proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte” (Lei 5.692, artigo 24, b). A Aprendizagem correspondia à formação metódica no trabalho, e ficou a cargo basicamente do SENAI e do SENAC. A Qualificação foi a função encarregada da profissionalização que, sem ocupar-se com a educação geral, atenderia ao objetivo prioritário de formação de recursos humanos para o trabalho. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 117, grifo dos autores)

Os pesquisadores consideram que o Ensino Supletivo daria oportunidades tanto para aqueles que não puderam estudar em outras épocas como para outros que quisessem a chance de atualização.

De acordo com Lottermann (2012, p. 68-69), “[na] década de 1980, com o processo de transição da ditadura militar para a democracia, o MOBRAL foi extinto, e a educação de adultos foi entregue à Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - (Fundação Educar)”. A Fundação Educar foi criada por meio do Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985.

Esse Decreto, segundo Santiago (2005, p. 46) “conferia à Fundação Educar a atribuição de *fomentar programas* destinados àqueles que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos”, visando a novas orientações voltadas para a educação de jovens e adultos. Formou-se uma Comissão de Elaboração de Diretrizes Político-Pedagógicas da Fundação Educar, com especialistas indicados pelo MEC, que propôs, dentre outras diretrizes,

(...) a reivindicação da oferta pública e gratuita do ensino de 1º grau de qualidade aos jovens e adultos; a proposta do estabelecimento de um plano nacional de educação de jovens e adultos que definisse a forma de articulação entre as três esferas de governo com vistas a assegurar a ampliação da oferta educacional, a promoção da formação específica e a profissionalização dos educadores de jovens e adultos, além de proporcionar o fomento à pesquisa sobre o tema. (SANTIAGO, 2005, P.46).

Santiago (2005, p. 47) refere ao funcionamento e gestão da Fundação Educar mencionando que,

(...) apresentou mudanças significativas com relação ao MOBREAL, pois se vinculava ao Ministério da Educação, subordinada à Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus do MEC, caracterizou-se como um órgão de fomento e apoio técnico, atuando indiretamente em apoio aos municípios, estados e organizações da sociedade civil, assumiu a responsabilidade de articular, em conjunto, o subsistema de ensino supletivo, a política nacional de educação de jovens e adultos; promover a formação e o aperfeiçoamento dos educadores; produzir material didático e supervisionar e avaliar as atividades.

E acrescenta que “a extinção da Fundação Educar deu-se no dia da posse do presidente Fernando Collor de Mello, em 15 de março de 1990, por meio da medida provisória 251”.

Com a promulgação CF/88, houve o reconhecimento do direito de todos à educação. Em seu Art. 208, é previsto que a educação é dever do Estado e se efetivará com a garantia de “I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988, n.p.). E por meio da LDBEN 9.394/1996, ao público de jovens e adultos, que não teve acesso ao ensino fundamental e médio na idade própria, é assegurada a oportunidade de educação.

De acordo com o enfoque anterior, Haddad (2007) relata que houve a legalização da oferta da EJA de forma obrigatória pelo Estado, conforme previsto nesses documentos, mas que este direito à educação para inúmeros jovens e adultos foi, tão somente, legalizado.

Haddad e Di Pierro (2000, p.121) contextualizam que no ano de 1993, uma série de consultas participativas foram desencadeadas pelo governo no intuito de formular outro plano para a política de educação, possibilitando que o Brasil viesse a “ter acesso prioritário a créditos internacionais vinculados aos compromissos assumidos na Conferência Mundial de Educação para Todos”, já que ter essa política de educação era requisito para tal acesso. “Concluído em 1994, às vésperas do final daquele governo, o Plano Decenal fixou metas de prover oportunidades de acesso e progressão no ensino fundamental a 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens e adultos pouco escolarizados”.

Haddad e Di Pierro (2000, p.121) trazem o enfoque da aprovação da LDBEN 9.394/96 e comentam que a seção dedicada à educação básica de jovens e adultos apenas reafirmou o direito dos trabalhadores ao ensino básico e à oferta gratuita por meio de cursos e exames supletivos. Reiteram que “[a] única novidade dessa seção da Lei foi o rebaixamento das idades mínimas para que os candidatos se submetam aos exames supletivos, fixadas em 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio”.

Consoantes à Declaração Mundial de Educação para Todos, as Disposições Transitórias da LDBEN 9.394/1996 determinaram que a União encaminhasse ao Congresso um PNE de duração decenal conforme previsto na CF/88 e na própria Lei de Diretrizes e Bases. Para Haddad e Di Pierro (2000, p.122), o encaminhamento dessa proposta foi preponderante “para que, em meados de 1997, o MEC desse início a um processo de consultas que resultou em um Projeto de Plano Nacional de Educação (PNE) apresentado em fevereiro de 1998 à Câmara dos Deputados”. Este Plano determina metas, diretrizes e estratégias para a educação nacional com períodos vigentes de 10 anos.

Lottermann (2012, p. 88) sinaliza que os preceitos legais constantes na CF/88 e na LDBEN 9.394/1996, “criaram as condições para a execução de uma nova política para a educação de adultos, a partir daí denominada Educação de Jovens e Adultos” e que em 2003 a presidência da República “em atendimento ao Plano Nacional da Educação criou, por meio dos Decretos nºs 5.154/2004 e 5.840/2006, um novo Programa de Educação de Jovens e Adultos, o PROEJA e o PROEJAFIC<sup>18</sup>”.

O Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004, regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da LDBEN/9394/1996. O parágrafo segundo do artigo segundo que trata da educação profissional, dispõe,

§ 2º Os cursos mencionados no **caput** articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho. (BRASIL, 2004, n.p.)

Segundo Lottermann (2012, p. 73) esse Decreto foi revogado e substituído pelo Decreto nº 5.840/2006 “e, pelo PROEJA, passou a ofertar, além da formação técnica e básica de nível médio, a formação inicial e continuada de trabalhadores para a conclusão das etapas finais do ensino fundamental, integrada ao aperfeiçoamento profissional”.

O novo Decreto instituiu, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, que trata no “Art. 1º Fica instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto” (BRASIL, 2006, n.p.). Neste aspecto, Lottermann (2012, p.88) sinaliza que “o PROEJA-FIC faz a aproximação

---

<sup>18</sup>PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica; PROEJAFIC – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada.



entre a cultura geral e os conhecimentos técnicos, ao mesmo tempo em que valoriza os saberes construídos pelos trabalhadores em suas trajetórias no mundo do trabalho”, e que a possibilidade de exploração das realidades vivenciadas tanto pelos educadores quanto pelos educandos pode favorecer os saberes.

Quanto à inserção da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da educação básica, Santiago (2005, p. 22) expõe que,

Tanto no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 quanto no Parecer nº 11/2000, do Conselho Nacional de Educação, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da EJA, deixa clara a sua especificidade no processo ensino e aprendizagem, no processo de formação de professores, no currículo e nos métodos e sua inserção como modalidade da educação básica.

Percebe-se que a EJA possui iniciativas a fim de atender a seus interesses, como os vários programas e projetos, a criação de regras para concorrer a financiamento, e cursos de qualificação profissional, no entanto, Rummert (2007), enfatiza que essas alternativas não modificam suas características históricas de ser uma educação marcada pelo aligeiramento, com fins primordiais à correção de fluxo e diminuição dos níveis de baixa escolaridade. É estigmatizada e também frágil, pedagógica e politicamente.

Ainda sobre o aligeiramento, Haddad (2007) discute que esta flexibilidade relativa ao tempo e etapas de conclusão dos cursos, justificam-se por dois motivos: o primeiro, devido ao intuito do jovem e o adulto recuperarem o tempo perdido, e o segundo por ser o curso um complemento escolar a sua experiência de vida.

Rummert (2007) refere-se à falta de compromisso dos sistemas públicos de ensino com a solidificação da EJA. E pelo fato de não ter políticas públicas que garantam a efetiva articulação entre as fases de alfabetização e continuidade, o fazer da EJA se afasta da alfabetização.

Outro ponto relevante sobre a EJA a que se deve mencionar é a idade mínima para a matrícula nesta modalidade de ensino, conforme prevê a Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010, em seu artigo 45 “A idade mínima para o ingresso nos cursos de Educação de Jovens e Adultos e para a realização de exames de conclusão de EJA será de 15 (quinze) anos completos” (BRASIL, 2010a, p.13). A manutenção desse público na educação é outro elemento importante, visto que, são pessoas que suspenderam a escolarização na “idade certa” por condições ou situações sociais, econômicas, culturais e políticas e que, portanto, faz-se necessária a construção de espaços significativos que atendam às expectativas de uma multiplicidade de jovens, pois, é fundamental compreender os cotidianos e históricos destes, a fim de garantir sua permanência.

A seguir são apresentados o quadro 1, com a descrição retrospectiva das constituições, e o quadro 2, com a descrição das LDBEN, expondo seus trechos referentes à educação de jovens e adultos. Os quadros servirão para a visualização de cada documento mencionado no decorrer da seção, possibilitando ao leitor situar-se no que se refere à modalidade EJA, especificamente.

Quadro 1. Retrospectiva Histórica das Constituições no Brasil

CONSTITUIÇÃO /ANO	O QUE INSTITUI	TRECHO REFERENTE À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
1824 Constituição Política do Império do Brasil (De 25 de março de 1824).	Manda observar a Constituição Política do Império, oferecida e jurada por Sua Magestade o Imperador.	TITULO 8º Das Disposições Geraes, e Garantias dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros. Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte. XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos. XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.
1891 Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (De 24 de fevereiro de 1891).	Nós, os representantes do povo brasileiro, reunidos em Congresso Constituinte, para organizar um regime livre e democrático, estabelecemos, decretamos e promulgamos a seguinte.	SEÇÃO II Declaração de Direitos Art.72 - A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no paiz a inviolabilidade dos direitos concernentes á liberdade, á segurança individual e á propriedade, nos termos seguintes: § 6º Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.
1934 Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (De 16 de julho de 1934).	Nós, os representantes do povo brasileiro, pondo a nossa confiança em Deus, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para organizar um regime democrático, que assegure à Nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico, decretamos e promulgamos a seguinte.	CAPÍTULO II <i>Da Educação e da Cultura</i> Art 148 - Cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do País, bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual. Art 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. Art 150 - Compete à União: Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras <i>a</i> e <i>e</i> , só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas: a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos;

<p>1937 Constituição dos Estados Unidos do Brasil (De 10 de novembro de 1937).</p>	<p>Resolve assegurar à Nação a sua unidade, o respeito à sua honra e à sua independência, e ao povo brasileiro, sob um regime de paz política e social, as condições necessárias à sua segurança, ao seu bem-estar e à sua prosperidade, decretando a seguinte Constituição, que se cumprirá desde hoje em todo o País.</p>	<p>Art 15 - Compete privativamente à União: IX - fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude; Art 16 - Compete privativamente à União o poder de legislar sobre as seguintes matérias: XXIV - diretrizes de educação nacional; DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA Art 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. Art 132 - O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação.</p>
<p>1946 Constituição dos Estados Unidos do Brasil (De 18 de setembro de 1946).</p>	<p>Nós, os representantes do povo brasileiro, reunidos, sob a proteção de Deus, em Assembleia Constituinte para organizar um regime democrático, decretamos e promulgamos a seguinte CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL.</p>	<p>Art 5º - Compete à União: d) diretrizes e bases da educação nacional; TÍTULO VI <i>Da Família, da Educação e da Cultura</i> CAPÍTULO II <i>Da Educação e da Cultura</i> Art 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios: I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional; II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos; III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes; IV - as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores;</p>
<p>1967 Constituição da República Federativa do Brasil de 1967.</p>	<p>O Congresso Nacional, invocando a proteção de Deus, decreta e promulga a seguinte.</p>	<p>CAPÍTULO II <i>Da Competência da União</i> Art 8º - Compete à União: XIV - estabelecer planos nacionais de educação e de saúde; TÍTULO IV <i>Da Família, da Educação e da Cultura</i> Art 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana. § 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas: I - o ensino primário somente será ministrado na língua nacional; II - o ensino dos sete aos quatorze anos è obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais; III - o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público</p>

		substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior; Art. 170 - As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter, pela forma que a lei estabelecer, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes.
1988 Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL.	<b>CAPÍTULO II</b> <b>DOS DIREITOS SOCIAIS</b> Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. <b>CAPÍTULO III</b> <b>DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO ESPORTO</b> <b>Seção I</b> <b>DA EDUCAÇÃO</b> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas Constituições.

No Quadro 2, encontra-se a exposição da LDBEN, ano de publicação, o que estabelece e os trechos referentes à Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Quadro 2. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 1961, 1971 e 1996

<b>LDBEN/ Ano</b>	<b>Fixa/ Estabelece</b>	<b>Trecho referente à Educação de Jovens e Adultos</b>
Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.	Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	A instrução primária é gratuita para todos os cidadãos.

<p>Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.</p>	<p>Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.</p>	<p>Capítulo IV – Do Ensino Supletivo  Art. 24. O Ensino Supletivo terá por finalidade:  a) Suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;  Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.</p>
<p>Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.</p>	<p>Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.</p>	<p>TÍTULO II  Dos Princípios e Fins da Educação Nacional  Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;  XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.  TÍTULO III  Do Direito à Educação e do Dever de Educar  Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:  IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;  VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;  Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:  VII - cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.  § 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º. <u>(Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).</u>  CAPÍTULO II  DA EDUCAÇÃO BÁSICA  Seção V - Da Educação de Jovens e Adultos  Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. <u>(Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)</u>  § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.  § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.  § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. <u>(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008).</u>  Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.  § 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:  I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;  II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.  § 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas LDBEN de 1961, 1971 e 1996.

### 3.2 PERFIS DOS ESTUDANTES NA EJA

Ao abordarmos a seção 2 sobre os panoramas da surdez e da educação de surdos, mencionamos a inserção da criança surda na escola que, conforme Silva (2016), dá-se em por uma defasagem em seu desenvolvimento psíquico-intelectual uma vez que ela não teve desenvolvida a linguagem e, segundo Teske (2016), muitas delas apresentam vocabulário caseiro<sup>19</sup>, limitado. Damázio (2007) expõe que bastantes são as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com surdez para participarem do sistema de ensino, em decorrência da perda da audição e pelo modo como as escolas se estruturam e propõem à educação, uma dessas dificuldades que pode afetar significativamente sua aprendizagem é a ausência dos estímulos adequados nos aspectos cognitivo, linguístico, político, cultural, social e afetivo.

Partindo do exposto, abordaremos os perfis dos estudantes na EJA, com embasamento teórico em Ferrari e Amaral (2005), Lacerda (2006), Cozendey e Costa (2012), Garcia (2016), Jesus (2016) e Reis (2017).

De acordo com Reis (2017, p. 15), há no Brasil um significativo número de analfabetos e de jovens fora da escola, “[a] evasão escolar evidencia essa situação, são 1,3 milhão de jovens entre 15 e 17 anos que deixaram a escola sem concluir os estudos, dos quais 52% não concluíram sequer o ensino fundamental”.

Haddad e Di Pierro (2015) mostram dados estatísticos citando o 11º Relatório de Monitoramento Global de EPT, apresentado pela Unesco em 2015,

(...) assinala a existência em todo o mundo de 781 milhões de adultos analfabetos (uma redução de apenas 1% desde 2000), sendo que 72% deles estão em 10 países. (UNESCO, 2015a) O Brasil ocupa a 8ª posição entre as nações com maior número de analfabetos adultos, e a Unesco avalia que o país terá dificuldades para alcançar a meta de melhorar em 50% os níveis de alfabetização de adultos até 2015. De fato, na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2012, a taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais no país foi de 8,7%, correspondendo a 13,2 milhões de analfabetos; em 2000, o índice de analfabetismo era de 13,6%, quando o Censo contabilizou 16,3 milhões de analfabetos. (HADDAD e DI PIERRO, 2015, p.203)

Apresentamos, também, alguns dados do IBGE (2019, n.p.), no segmento Educação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), que traça um cenário do setor educacional em 2019 e mostram que,

Necessidade de trabalhar, desinteresse e gravidez são os principais motivos que levam jovens brasileiros a abandonarem os estudos. Dos quase 50 milhões de jovens de 14 a 29 anos do País, aproximadamente 20,2% não completaram alguma das etapas da

---

<sup>19</sup> São sinais criados e convencionados pelo surdo e por seus familiares, que constituem o principal meio de comunicação no ambiente doméstico (JESUS, 2016, p. 72).

educação básica. São 10,1 milhões nessa situação, entre os quais 58,3% homens e 41,7% mulheres. Destes, 71,7% eram pretos ou pardos e 27,3% eram brancos.

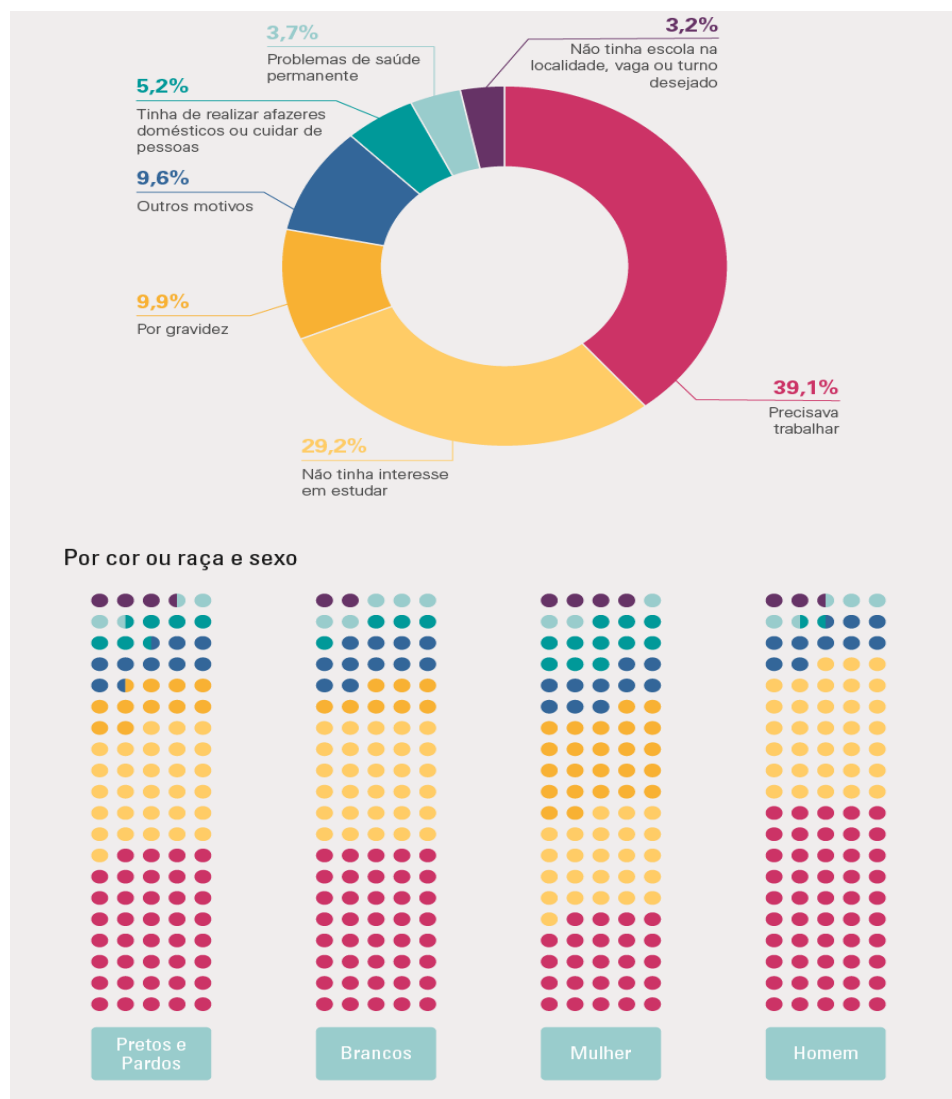
A necessidade de trabalhar foi a principal razão alegada por jovens de todas as regiões, enquanto o desinteresse em estudar foi o segundo principal motivo informado, sempre acima de 25%, com destaque para o Nordeste, com 31,5%. No caso das mulheres, a gravidez como motivo de evasão escolar é também um importante ponto a ser observado pelas políticas públicas (IBGE 2019).

Segundo a publicação do site do IBGE (2019, n.p., grifo do autor),

O percentual de jovens que parou de estudar a partir dos 15 anos é quase o dobro do das faixas etárias anteriores. Até os 13 anos, cerca de 8,5% abandonam os estudos. Aos 14 anos, a taxa é de 8,1%, mas, aos 15 anos, sobe para 14,1% e, aos 16, para 17,7%, chegando a 18,0% aos 19 anos ou mais. “É fundamental que se encontre formas de tornar a educação mais atrativa e formas de se possibilitar que o jovem concilie os estudos com o trabalho nas idades mais elevadas, que as políticas públicas compreendam o que se passa com o jovem nessa faixa etária entre 15 e 19 anos para que ele seja compelido a abandonar a escola”.

Na figura 4, o infográfico expõe os motivos de os jovens abandonarem a educação formal:

Figura 4. Abandono escolar entre pessoas de 14 a 29 anos (%): por motivo de abandono



Fonte: IBGE, 2019, n.p.

Embora os dados apresentados na Figura 4 não façam menção de forma específica à população com surdez, descrevemos a seguir as contribuições de alguns autores para esta abordagem. Ferrari e Amaral (2005, p. 12) apontam o curso supletivo como a única possibilidade, hoje, “de reinserção escolar para aqueles alunos com defasagem série/idade, quer seja pelo afastamento dos estudos pelas exigências de trabalho precoce, quer seja pela exclusão do sistema regular de ensino por reprovações sistemáticas. (...)”.

O público da EJA, segundo Reis (2017, p. 15), “[são] jovens de baixa renda, em sua maioria negros, que trocam com frequência os estudos por um trabalho precário ou por outras configurações de vida cujas dificuldades são conhecidas”. Ferrari e Amaral (2005, p. 8) sinalizam que é comum este público fazer parte dos empregados ou desempregados, e “incorpora-se ao curso da EJA, objetivando, na maioria das vezes, concluir etapas de sua



escolaridade para buscar melhores ofertas do mercado de trabalho por sua inserção no mundo letrado”, o que não os difere muito dos interesses dos ouvintes.

Segundo Ferrari e Amaral (2005, p. 7-9), “[via] de regra, a visão de adolescente universal, que justifica a exclusão do jovem também na sala de aula, pode desencadear novos bloqueios e interromper o fluxo de estímulos que o levaram a dar continuidade ao seu processo de formação (...)”. Ferrari e Amaral (2005) sinalizam, ainda, sobre o posicionamento de professores tratando-se de alunos adultos e adolescentes, quando, em geral, os primeiros reconhecem, valorizam e esforçam-se para aprender e permanecer no curso, participar das tarefas e manter o respeito e hierarquia com seu mestre. Mas se tratando dos adolescentes, “evidencia-se a dificuldade de lidar com a disciplina, com a falta de motivação e de envolvimento do aluno nas tarefas escolares – conversam demais, movimentam-se demais, não prestam atenção às aulas, não fazem tarefas: são as queixas mais frequentes”.

Ferrari e Amaral (2005, p. 11-12) expõem que “[o] aluno leva para a escola características de seu ser biopsíquico indissociado de suas condições materiais e sociais de existência”, e por essas características, embora a escola possibilite tempo às adaptações “não pode se furtar ao trabalho de ensino/aprendizagem descomprometido com o processo de desenvolvimento intelectual, social e moral, que ocorre simultaneamente à aquisição de conteúdos e disposição para avaliações”.

Ferrari e Amaral (2005) pontuam a frequência escolar como possibilidade de superação, sobretudo, do estigma “de – de fracasso escolar – que nutriam a seu próprio respeito”, e que “[principalmente] para os mais jovens, a frequência ao curso oportunizava a elaboração de projetos de vida e diferentes perspectivas de futuro, com a esperança de possível melhora de oferta de trabalho e continuidade dos estudos”.

O processo de desenvolvimento, de acordo com Ferrari e Amaral (2005, p. 9), “é dinâmico e decorre da inserção do sujeito em um determinado meio, das atividades em que se envolve, do sentido que atribui a essas atividades, das escolhas que faz ou deixa de fazer (...)”, portanto, “significa compreender que as mudanças pessoais não são resultados exclusivamente de processos individuais e biológicos, mas têm como parâmetros as condições objetivas que o meio social impõe a cada fase da vida”.

Para Reis (2017, p. 36, grifo da autora), “[o] Brasil vem gradativamente substituindo um analfabetismo absoluto de jovens e adultos por pessoas com domínio precário de leitura e escrita, o que acadêmica e oficialmente é caracterizado com um “analfabetismo funcional”; a autora enfatiza que a EJA está absorvendo tanto as pessoas que não tiveram oportunidade de

uma escolarização na idade própria, como aquelas que foram excluídas do ensino regular, por distorção idade e ano, mas a exclusão e o fracasso continuam sendo reproduzidos pela escola.

Os novos rumos da Educação Brasileira, para Ferrari e Amaral (2005, p. 7-8), “ênfatizam a difusão dos valores de justiça social e dos pressupostos da democracia, do respeito à pluralidade, fundadas na crença e na capacidade de cada cidadão ler e interpretar a realidade, conforme sua própria experiência”, todavia, faz-se necessário “reorientar o olhar para propostas educativas que incluam o desenvolvimento da pessoa de forma integrada e completa, no atendimento de suas necessidades cognitivas, afetivas, motoras e sociais”. Pois, segundo Reis (2017, p. 15), “[quando] um jovem fala de sua escola, ele fala de uma leitura do mundo, fala de sua vida e de sua compreensão dela, o ato de frequentar a escola vem direcionado por um sentido, um significado, um modo de relacionar com o mundo e com o outro”.

Garcia (2016, p.7) sinaliza que “[dentro] deste contexto estão os alunos surdos que não tiveram tal acesso à escolarização e, atualmente, encontram-se no mercado de trabalho sem perspectivas de melhores colocações. Alguns ainda não dominam a própria língua, a Libras”.

Segundo Jesus (2016), a dificuldade enfrentada pelo aluno surdo de não compartilhar a mesma língua utilizada pelos seus colegas e professores, muitas vezes, envergonha-o a usar a língua de sinais.

Lacerda (2006) comenta que o aluno surdo se torna um estrangeiro, pois, na maioria das vezes, utiliza de uma língua que seus professores e colegas desconhecem e mesmo que ele mantenha uma relação amigável com os mesmos, ainda sim, mantém-se isolado. Quanto à língua, esta é fundamental para estabelecer relações mais profundas, ter outras experiências e superar a precariedade e limitações que lhe deixa em desvantagem de outros estudantes da sua idade.

No que tange a importância da escola para o desenvolvimento do estudante surdo, Lacerda, (2006) expõe que,

como qualquer criança que frequenta o ensino fundamental, está em processo de desenvolvimento de linguagem, de processos identificatórios, de construção de valores sociais e afetivos, entre outros. É na escola que as crianças aprendem ou aperfeiçoam formas de narrar, de descrever, modos adequados de usar a linguagem em diferentes contextos, ampliando seu conhecimento lingüístico, e experimentam regras de convivência social, regras de formação de grupo e de valores sociais fundamentais para a adaptação da vida em sociedade. É também na escola que emoções e afetos são vividos de forma mais aberta, menos protegida, propiciando sucesso, insucesso, ciúmes, competição, raiva; sentimentos importantes de serem conhecidos e exercitados para o convívio social. Além disso, é nesta etapa da vida que os processos identificatórios se consolidam e o aluno surdo, sozinho no ambiente escolar, em sua condição de surdez, pode, por isso mesmo, enfrentar uma série de dificuldades (LACERDA, 2006, p.177-178).

Quanto à inclusão do aluno surdo no ensino fundamental, Lacerda (2006, p. 181) comenta que as oportunidades a eles ofertadas são reduzidas nos aspectos linguísticos, sociais, afetivos, de identidade, entre outros – aspectos fundamentais apoiados nas interações que ocorrem por meio da linguagem.

Assim, para o aluno surdo, que deve cursar o ensino fundamental, será efetivamente melhor uma escola na qual os conteúdos sejam ministrados em sua língua de domínio, que ele tenha professores e companheiros que partilhem com ele a língua de sinais, de modo a poder se desenvolver o mais plenamente possível, como é oportunizado para crianças ouvintes no ensino fundamental (LACERDA, 2006, p.181).

Jesus (2016, p.29) expõe que um dos fatores que contribui para a permanência ou a ausência dos alunos surdos nas escolas regulares é a qualidade das interações comunicativas estabelecidas no espaço pedagógico, que a “pouca frequência desses alunos nas escolas regulares não se deve apenas ao despreparo da escola, mas principalmente à inexistência de uma política inclusiva voltada especificamente para a educação de surdos”.

Garcia (2016, p.3) menciona que,

(...) ao acessarem instituições que atendem pela modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos, os alunos com surdez demonstram a insuficiência de competências acadêmicas e linguísticas, reflexo da descontinuidade dos estudos anteriores, denunciando a falta de qualidade e adequação do ensino a que foi submetido e determinando a irregularidade da frequência escolar, a impossibilidade de novos empregos e o acesso às Instituições de Ensino Superior.

Conforme Cozendey e Costa (2012, p.15), “[pode-se] inferir que a EJA ainda não está incluindo como deveria muitos grupos e entre eles o de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Pode-se pensar ainda que a inclusão desse grupo está presente nos anseios por uma EJA mais inclusiva”, todavia, há que se considerar que são pessoas que também trazem em sua existência, conhecimentos e experiências de vida.

A próxima seção apresenta um estudo sistemático sobre as teses e dissertações desenvolvidas junto aos programas de pós-graduação no período 2005 a 2018 com enfoque na EJA e estudantes surdos.

#### 4. ESTUDANTES SURDOS NA EJA: UM ESTUDO SISTEMÁTICO DE TESES E DISSERTAÇÕES NO PERÍODO 2005/ 2018

Buscamos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), documentos que pudessem ser utilizados como referencial teórico para a presente pesquisa. Foram utilizados descritores que viabilizassem informações pertinentes à proposta. Dessa forma, utilizaram-se os descritores: discentes com surdez, estudantes com surdez, alunos com surdez, inclusão de jovens surdos e inclusão de adultos surdos. Foi selecionada a opção “no título” buscando refinar a busca pelos documentos. A seguir serão apresentados os resultados obtidos. Como critérios de inclusão, foram selecionadas as teses ou dissertações cujo título constasse na íntegra com um dos descritores e que tais estudos fossem do período de 2005 a 2018, e como critério de exclusão, títulos que não atendessem às exigências da inclusão ou duplicidade do documento.

No quadro 3, encontra-se a organização supracitada.

Quadro 3. Campo de localização dos documentos, descritores utilizados e total de registros:

<b>Campo</b>	<b>Descritor</b>	<b>Total de registros</b>
No título	Discentes com surdez	Nenhum
	Estudantes com surdez	01
	Alunos com surdez	19
	Inclusão de jovens surdos	01
	Inclusão de adultos surdos	01

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Dos 22 resultados, dois documentos se repetiam, assim, no Quadro 4, encontram-se indicados 20 resultados.

Quadro 4 – Relação nominal do levantamento de 20 documentos – Teses e Dissertações defendidas no período 2005/2018:

<b>Título</b>	<b>Autor (a)/ Instituição</b>	<b>Ano de Defesa/Tipo de Documento</b>	<b>Objetivo</b>
Reflexões sobre identidade e surdez: aspectos pedagógicos e interacionais da interlocução de uma professora surda com alunos ouvintes	Marília da Piedade Marinho Silva/Universidade Estadual de Campinas	2006/Tese	Identificar e descrever como uma professora portadora de surdez profunda e falante de português (oral) constrói-se como interlocutora de alunos ouvintes na pós-alfabetização.
O sucesso escolar de alunos com surdez neurosensorial severo/profunda: a educação em tempos de inclusão/exclusão	Edna Misseno Pires/Pontifícia Universidade Católica de Goiás	2008/ Dissertação	Compreender os fatores que permitiram a construção do sucesso escolar de alunos com surdez neurosensorial (severo/profunda) que concluíram o ensino superior, investigando nas histórias de vidas o contexto sócio-cul-

			tural destes sujeitos. Buscou, ainda, investigar o percurso da aprendizagem desse aluno durante a sua escolarização.
Ensino de língua estrangeira e inclusão: percepções de alunos com surdez ou com deficiência auditiva sobre as aulas de inglês em escolas regulares	Ana Cláudia Ferrari Rubio/Universidade Federal de São Carlos	2010 Dissertação	Investigar as percepções sobre as aulas de língua inglesa de alunos com surdez ou com algum grau de perda auditiva, em escolas públicas estaduais e, a partir delas, discutir os apor-tes legais que obrigam esses alunos a frequentar classes regulares e bem como as questões surgidas do processo de inclusão.
Software em língua portuguesa/Libras com tecnologia de realidade aumentada: ensinando palavras para alunos com surdez	Daniel de Carvalho/Universidade Estadual Paulista (UNESP)	2011/Tese	Desenvolver um <i>software</i> em Libras para o ensino de palavras em Língua Portuguesa escrita, figuras e sinais das palavras em Libras, com o emprego do recurso de realidade aumentada, e avaliar o repertório inicial e final de alunos com surdez, referente às palavras ensinadas, por meio da aplicação do <i>software</i>
Alunos com surdez de escola pública em um contexto inclusivo	Maria Rita Cotillo Pazini/Centro Universitário Moura Lacerda	2011/ Dissertação	Descrever e analisar como os alunos surdos, que estão em processo de inclusão, percebem a escola de ouvintes e as salas de recursos multifuncionais em uma escola de surdos.
Concepções dos professores de português sobre surdez e aluno surdo num curso de formação continuada	Luciana Aparecida Furlan/Universidade Federal de São Carlos	2011/ Dissertação	Verificar se as concepções dos professores de português, referentes aos seus alunos surdos, sofreram modificações após frequentarem um curso de formação continuada intitulado Língua Portuguesa para Surdos.
O silêncio no corpo: representações docentes sobre a surdez e a experiência corporal do aluno surdo em aulas de educação física	José Aelson da Silva Júnior/Universidade Federal de Juiz de Fora	2012/ Dissertação	Identificar como o professor organiza e conduz suas aulas, modulado por suas representações acerca do ofício de ser professor e acerca da surdez; bem como refletir como os alunos surdos são afetados pelas experiências corporais vivenciadas nas aulas de Educação Física.
"Porque nós somos diferentes!": vivências de in (ex)clusão na educação física escolar por meio dos dizeres de estudantes com surdez.	Fernanda Heloisa de Mello/Universidade Regional de Blumenau - FURB.	2013/Dissertação	Compreender as vivências de in(ex)clusão nas aulas de Educação Física escolar por meio dos dizeres de estudantes com surdez.
A Teoria da Atividade na Análise de Episódios de Ensino de Matemática para Alunos com Surdez	Flavia Roldan Viana/Universidade Estadual do Ceará	2013/ Dissertação	O site: < <a href="https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=75318">https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=75318</a> > informa que este trabalho não possui arquivo digital, desta forma, não foi possível acessar seu objetivo.
Capacidades silentes: avaliação educacional	Tereza Liduina Grigório Fernan-	2014/Tese	Identificar altas habilidades/superdotação em alunos com surdez matricu-

diagnóstica de altas habilidades/superdotação em alunos com surdez	des/Universidade Federal do Ceará		lados no Ensino Fundamental (do 1º. ao 9º. ano) de uma Escola Especial na cidade de Fortaleza-Ceará, através de uma avaliação educacional diagnóstica realizada com a colaboração do professor.
A surdez no ambiente escolar: um estudo das representações sociais de professores de matemática, intérpretes e alunos	Paulo Vítor Pereira /Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	2014/ Dissertação	Analisar como se dá a inclusão do surdo na escola regular, e principalmente como é o ensino de matemática para este público.
Relações entre surdez, raça e gênero no processo de escolarização de alunos surdos no Paraná	Sandra Cristina Malzinoti Vedoato /Universidade Estadual de Londrina	2015/ Dissertação	Analisar as relações entre surdez e as condições de raça e gênero no processo de escolarização de alunos surdos no Estado do Paraná
Prospecção em tecnologia assistiva para alunos com surdez e cegueira no ensino superior: um estudo do futuro	Sandra de Andrade Santos/Universidade Federal de Sergipe	2015/ Dissertação	Realizar prospecção tecnológica de patentes dos recursos em TA a nível mundial para identificar a posição do Brasil como depositante de Tecnologia Assistiva.
Libras no curso de pedagogia: a construção de representações sobre alunos com surdez	Andreia Cristina Leite Souza/Universidade Presbiteriana Mackenzie	2016/ Dissertação	Investigar a formação do pedagogo no curso de graduação em Pedagogia no que se refere as contribuições da disciplina de Libras – Língua Brasileira de Sinais – na compreensão e entendimento acerca da cultura surda e seus reflexos na construção de representações do aluno surdo na educação básica, bem como essas representações poderão influenciar sua prática no ensino básico.
Práticas de letramento de alunos com surdez na perspectiva bilíngue em espaços de AEE	Francisca Maria Cerqueira da Silva/ Universidade Federal do Tocantins Araguaína	2016/ Dissertação	Discutir sobre práticas de letramento de alunos com surdez em espaços de AEE/SRM <sup>20</sup>
O trabalhador surdo nas indústrias de Pelotas: uma reflexão sobre a inclusão escolar na Educação de Jovens e Adultos	Raquel Massot Siqueira/Universidade Federal de Pelotas	2016/ Dissertação	Realizar uma investigação sobre a escolarização dos Trabalhadores Surdos das indústrias, classificadas de grande porte na cidade de Pelotas.
A inclusão e escolarização dos alunos com deficiência auditiva e surdez no ensino fundamental em Brasilândia/MS: desafios, avanços e perspectivas.	Clarice Karen de Jesus/Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul.	2016/ Dissertação	Compreender e analisar o processo de inclusão e escolarização do aluno surdo e com deficiência auditiva no ensino fundamental no município de Brasilândia/MS.
Atividades de estimulação da consciência fonológica por meio de um livreto destinado a alunos com deficiência auditiva/surdez	Maria Carolina Cabestre Gamba Yoshida/Universidade Estadual Paulista (UNESP)	2017/ Dissertação	Incentivar o ensino de estruturas da consciência fonológica de forma lúdica, pela contação de histórias ou leitura a ser realizada por professores de alunos com deficiência auditiva/surdez em sua prática docente; também buscou verificar a usabilidade de tal

<sup>20</sup> Sala de Recursos Multifuncionais.

			livreto e suas respectivas instruções, pelo viés do professor.
Efeitos do diagnóstico precoce da surdez nos processos de escolarização de alunos surdos	Liane Camatti/Universidade Federal de Santa Maria	2017/Tese	Compreender os efeitos dos mecanismos colocados em operação pelas políticas analisadas até então.
Avaliação e surdez: um olhar dos professores de matemática de alunos surdos	Wallace Cayke Ribeiro Corrêa/Universidade Federal de Goiás	2018 Dissertação	Analisar os processos avaliativos da aprendizagem de alunos surdos, em matemática, na visão dos professores.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas teses e dissertações localizadas em: <<https://bdtd.ibict.br>>.

Dos 20 trabalhos encontrados e sistematizados, o destaque foi para as Dissertações, somando 16 textos. Observou-se, também, que o período de produção dos trabalhos citados acima foi em maior número nos anos de 2011 e 2016.

As instituições originárias das produções estão em todas as regiões do país e nesta sistematização foi identificado que oito (08) trabalhos (seis dissertações e duas teses) foram produzidos na região Sudeste, seis (06) na Sul (cinco dissertações e uma tese), três (03) na Nordeste (duas dissertações e uma tese), dois (02) na Centro-Oeste e um (01) trabalho na Norte, portanto, a maior produção foi na região Sudeste, mais precisamente no Estado de São Paulo.

Mesmo que todos os documentos tenham atendido aos critérios de seleção, utilizamos seis dissertações que tinham maior proximidade com o tema desta pesquisa, quais sejam: Pires (2008), Pazini (2011), Pereira (2014), Jesus (2016), Silva (2016), Siqueira (2016), Corrêa (2018).

Assim, as dissertações trouxeram a “voz” do estudante surdo como a manifestação principal para suas análises. Pires (2008) buscou compreender os fatores que permitiram a construção do sucesso escolar de alunos com surdez; Pazini (2011) trouxe um estudo considerando a percepção dos alunos surdos sobre o contexto inclusivo; Pereira (2014) analisou o processo de inclusão do surdo na escola regular, trazendo a representação social desse aluno para este processo; Jesus (2016) buscou compreender e analisar o processo de inclusão e escolarização do aluno surdo; Silva (2016) discutiu os espaços de Sala de Recursos Multifuncionais (doravante, SRM) para alunos com surdez Siqueira (2016) fez uma reflexão sobre a inclusão escolar na educação de jovens e adultos e; por fim, Corrêa (2018) buscou analisar os processos avaliativos da aprendizagem de alunos surdos. Desta forma, o levantamento pode contribuir para as discussões e análise sobre o acesso, a permanência, o AEE e a aprendizagem de surdos público da EJA, conforme proposto nesta pesquisa.

Ressalta-se, com base neste levantamento, que os estudos relacionados a inclusão escolar de estudantes com deficiência, mais especificamente os surdos, na EJA, são praticamente inexistentes, o que reitera a relevância desta pesquisa.

Na seção seguinte, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa.





## 5 MÉTODO

Nessa está o delineamento, estratégia de pesquisa, universo e amostra, materiais, procedimentos e cuidados éticos.

### 5.1 Caracterização da pesquisa

A pessoa inicia um processo investigativo em razão das curiosidades e inquietudes sobre determinada dúvida. Iniciado o estudo, a resposta do problema em questão pode ser confirmada ou negada. Conforme Lüdke e André (1986, p.1.), “[para] se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele [...]”.

O interesse foi, portanto, responder ao problema: quais as concepções dos estudantes surdos sobre seu direito a educação? Utilizamos a pesquisa de natureza qualitativa que se caracteriza como descritiva e tem como objetivo primordial, a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou ainda, o estabelecimento de relações entre variáveis. Gil (2008) salienta que as pesquisas descritivas propõem estudos sobre o nível de renda, estado de saúde física e mental, sua distribuição por idade, sexo, procedência e nível de escolaridade que caracterizam um grupo; enquanto outras buscam descrever as opiniões, atitudes e crenças de uma população; e há, ainda, aquelas que visam a estudar o nível de atendimento dos órgãos públicos de uma comunidade, as condições de habitação das pessoas, o índice de criminalidade, descobrir a existência de associações entre variáveis como, por exemplo, níveis de rendimento e de escolaridade.

O estudo de caso, segundo Gil (2008, p.57), “é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados”.

O método de estudo de caso para Yin (2001, p.32) se caracteriza como “uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, sendo que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Conforme Yin, (2001, p.75), “qualquer utilização de projetos de casos múltiplos deve seguir uma lógica de replicação, e não de amostragem, e o pesquisador deve escolher cada caso cuidadosamente”. E para cumprir com a execução da pesquisa proposta, foram feitas as etapas que seguem.

## 5.2 Aspectos éticos

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética obtendo aprovação conforme o CAAE: 17278319.9.0000.5505 e número do parecer: 3.557.570.

Os aspectos éticos envolveram a elaboração da Carta de Anuência, (Apêndice A), encaminhada mediante ofício para a Secretaria Municipal de Educação do Município em questão, bem como as recomendações dadas pela Resolução Nº 510, de 07 de Abril de 2016 (BRASIL, 2016), que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, considerando todas as características relativas ao respeito à dignidade da pessoa humana na forma definida nessa Resolução.

A participação dos envolvidos se deu mediante: esclarecimento de que seria garantida a não violação (danos físicos, cópias, rasuras) e a integridade dos documentos; aprovação e autorização dos mesmos a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B), o qual foi apresentado aos participantes, expondo os possíveis riscos e benefícios. Conforme salientam Lefèvre F. e Lefèvre A. (2005, p.44), “[é] preciso também lembrar que, no momento da apresentação, o entrevistador deve solicitar a anuência do entrevistado e, se possível, além de gravar, apresentar o termo de consentimento por escrito ao mesmo”.

A pesquisadora, considerando a possibilidade de riscos subjetivos, pois o preenchimento da entrevista poderia tomar tempo do participante, solicitou à escola avaliar junto aos participantes o melhor horário para o agendamento da entrevista.

Durante essa etapa, ela se ateve a conversar com a Intérprete de Libras para saber se os participantes estavam entendendo as perguntas, uma vez que algumas palavras poderiam ser desconhecidas, e também, ficou atenta a sinais que pudessem remeter pelos participantes à expressão de algum desconforto e cansaço. Pode-se inferir que os participantes demonstraram timidez no início, mas rapidamente expressaram estar à vontade e sinalizaram positivamente para a pesquisadora.

Ela explicou a importância da participação dos estudantes na pesquisa, expondo que o estudo poderia fornecer subsídios para reflexão, discussão e aprimoramento de propostas educacionais em diferentes dimensões e para outros discentes com surdez.

## 5.3 Caracterização do local (município e escola) e dos participantes

## **O município**

O município pesquisado localiza-se na região Centro-Leste do Estado de São Paulo. Sua rede municipal é composta por 60 escolas e centros de educação infantis. Enquanto a rede estadual possui 21 escolas, e além dessas, há instituições particulares, profissionalizantes e de cursos extensivos, como as unidades do Serviço Social da Indústria (Sesi), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), o Serviço Social do Transporte e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Sest/Senat), a Escola Técnica Estadual (Etec) - Centro Paula Souza. Possui a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) e instituições de ensino superior particulares, entre as quais estão: Centro Universitário Claretiano e Faculdade Anhanguera. A cidade conta também com o polo da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp).

No ano de 2019, a rede municipal atendeu mais de 18.600 estudantes, das 60 escolas, 40 desenvolveram a educação infantil, 26, o ensino fundamental – anos iniciais, 01, o ensino fundamental – anos finais, e 6, a EJA; 31 delas têm sala de recursos multifuncionais (SRM).

Essa rede, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação (doravante, SME), no ano em questão, contou com 61 diretores escolares, 65 coordenadores, 1200 professores, 13 coordenadores de modalidades, 10 Intérpretes de Libras, 28 auxiliares de serviços gerais, por fim, 139 profissionais compuseram a equipe administrativa.

A Secretaria tem, dentre outros departamentos e núcleos, o Departamento Pedagógico, a Supervisão do setor 1 ao setor 9, Coordenadoria da Educação Infantil da Etapa I e da Etapa II, Coordenadoria do Ensino Fundamental, Coordenadoria de Linguagens, Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos, Coordenadoria de Educação Especial, Coordenadoria de Artes e Temas Transversais, Coordenadoria Pedagógica Ambiental, Coordenadoria de Gestão Democrática e Transversalidade Educacional.

O município dispõe da Deliberação Comerc- nº 01, de 25 de agosto de 2015, sobre o atendimento de alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE) em suas Unidades Educacionais.

As escolas que ofertam a EJA, sempre que tem matrícula de discentes com surdez, adaptam-se para atendê-los. Estratégias são utilizadas pela Secretaria para dar-lhes suporte, dispondo de uma coordenadoria exclusiva para a EJA, a Coordenadoria Específica de Educação Especial, a qual promove formações em parceria com Universidades, e dá suporte para cada uma dessas escolas. Em 2017 a SME ofereceu curso de Libras para todos os seus professores e

formação em horário de Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) com profissionais que atendem discentes com surdez.

O AEE é ofertado nas SRM e as turmas que têm discentes com surdez contam com o profissional Intérprete de Libras.

As avaliações para discentes com surdez são adaptadas pelo professor do ensino regular com auxílio do professor da SRM e do intérprete, ficando a critério da equipe se é necessário realizar a avaliação em outro ambiente.

Existe uma flexibilidade no horário de AEE na SRM para os discentes com surdez matriculados no período noturno, de acordo com as possibilidades dos estudantes, podendo ser ao final de tarde ou um pouco antes do início das aulas, levando em consideração as necessidades específicas individuais. O intérprete acompanha o aluno em todo o período de aula, segundo informações do município.

### **5.3.1 A escola**

A escola municipal onde estudam os participantes desta pesquisa foi fundada em 1994, seu horário de funcionamento é das 07h às 22h30min, e no ano de 2019, atendeu um total de 873 discentes, sendo 148 matriculados na EJA.

Em 2019 a escola contou com 01 diretor, 02 coordenadores, 51 professores, 04 profissionais para o setor administrativo, 06 auxiliares de serviços gerais, 05 merendeiras, 01 professor da SRM e 01 Intérprete de Libras.

A infraestrutura da escola dispõe de alimentação escolar para os alunos, saneamento básico, água potável e filtrada, energia elétrica, lixo destinado à coleta periódica, acesso à internet de banda larga.

As instalações de ensino estão compostas por 18 salas de aulas, 01 diretoria 01 coordenação, 02 salas de professores, 01 laboratório de informática, 01 SRM para AEE, quadra de esportes coberta, 01 cozinha, 01 sala de arquivo morto, 01 sala de biblioteca, 02 salas de vídeo, 01 banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, 10 banheiros para alunos, 06 banheiros de funcionários, 01 secretaria, 01 refeitório, 01 despensa para a merenda, 02 despensas para materiais de limpeza e higiene, 01 área verde e área de garagem. Dispõe dos equipamentos: aparelho de televisão, aparelho de DVD, impressora, aparelho de som, projetor multimídia.

A EJA foi implantada na referida escola em 1995 e, durante o período de 2015 a 2019, funcionaram 06 turmas a cada ano, sendo 02 (duas) multisseriadas da EJA I (anos iniciais do

Ensino Fundamental: 1<sup>a</sup>/2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup>/4<sup>a</sup> séries<sup>21</sup>), e 04 (quatro) da EJA II (anos finais do Ensino Fundamental: 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série). No quadro 5 encontram-se referenciadas as turmas de EJA dos anos iniciais e finais em 2019.

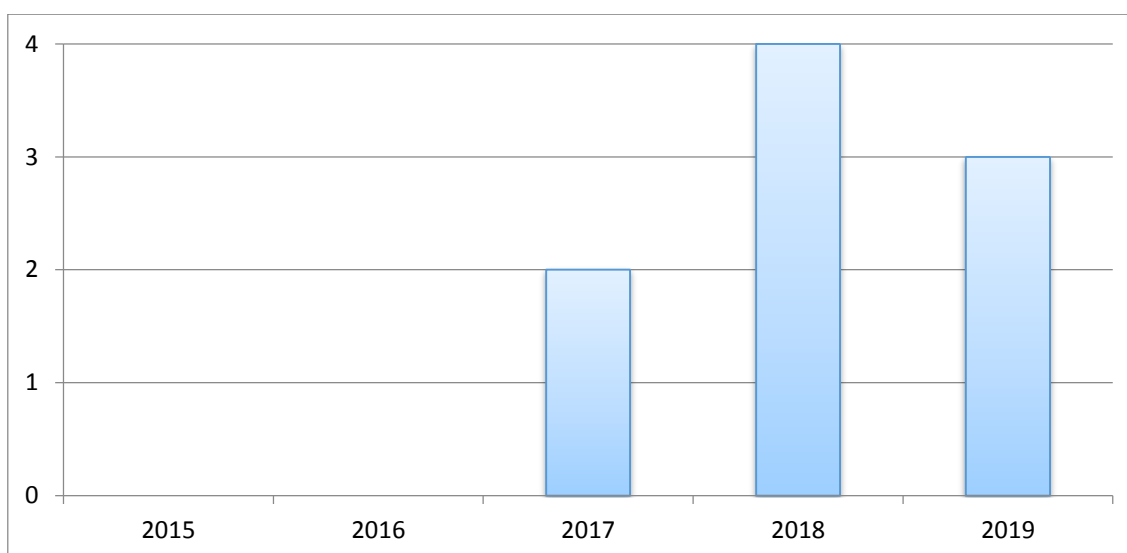
Quadro 5. Turmas da EJA no ano de 2019

Ensino Fundamental	Período	Nº de turmas	Média de Alunos por turma	Modalidade
Anos iniciais	Noturno	2	21	Presencial
Anos finais	Noturno	4	31	Presencial

Fonte: Elaboração pela pesquisadora com base em dados da SME.

A SRM da escola em questão foi implantada em 2010 e o AEE ocorre nos turnos matutino e vespertino, com duas turmas e média de (06) seis discentes cada.

**Gráfico 1.** Surdos matriculados na EJA da escola pesquisada no período de 2015 a 2019.



Fonte: Elaboração pela pesquisadora com base em dados da Secretaria Municipal de Educação.

Em 2019, foram matriculados 373 estudantes no turno matutino, 352 no turno vespertino e 148 no noturno, somando 873 estudantes atendidos, desse total, 03 com surdez. Considerando os anos do período observado, constatou-se que em 2015 e 2016 havia, respectivamente, um total de 139 e 133 estudantes matriculados, destes, nenhum com surdez; somente em 2017, 2018 e 2019 houve surdos matriculados na EJA, e, perante informações oferecidas pela direção escolar em 2018, observa-se um aumento de matrículas desse público. No ano de 2017, havia 144 estudantes matriculados, destes, 02 com surdez; em 2018, 127 matriculados, dos quais, 04 com surdez; enquanto que, em 2019, houve 148 matrículas, mas o número de surdos caiu para

<sup>21</sup> A rede utiliza o sistema seriado, o que, neste exemplo, o período da 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> série corresponde ao do 2º ao 5º ano.

03, sendo que, no período da pesquisa – mais precisamente no mês de novembro de 2019 –, havia 02 matriculados e frequentando, os participantes da investigação.

### 5.3.2 Os participantes

Os participantes da pesquisa foram (02) dois surdos matriculados na 8ª série regular de ensino na modalidade EJA de um município do interior de São Paulo, no período noturno.

Para garantir o sigilo das informações, os estudantes são denominados pelas letras (ES) Estudantes Surdos, seguida de numeral romano, sendo ESI para a de sexo feminino e ESII para o de sexo masculino.

A caracterização dos participantes com as letras que os identificam, idade em que iniciaram a vida escolar e em que foram inseridos na EJA, sexo, tipo e grau de surdez é apresentada no quadro 6.

Quadro 6. Caracterização dos participantes ESI e ESII

Participante (ES)	Idade de inserção na educação básica.	Idade de inserção na EJA	Sexo	Tipo de surdez	Grau de surdez
ESI	4 anos	27 anos	Feminino	Congênita	Profunda
ESII	5 anos	19 anos	Masculino	Adquirida	Severa

Fonte: Elaboração pela pesquisadora com base nos dados pessoais dos participantes da pesquisa.

#### 5.3.2.1 A participante ESI

A ESI tem todos os membros da família ouvintes, ela se relaciona apenas com uma pessoa surda. Quando foi para a escola regular, a família já sabia que ela era surda, sua alfabetização na Libras foi muito boa, conhece bastantes palavras na língua portuguesa, mas ainda não é totalmente alfabetizada nessa língua, ela não é oralizada. O pai abandonou sua família quando descobriu que ela era surda, achava que tinha problemas mentais. A ESI não conversa com a família com sinais em Libras, tem apenas uma prima que aprendeu a Libras básica, com quem se comunica por sinais, mas em situações específicas, como em consultas médicas, precisa ser acompanhada por intérprete de Libras.

#### 5.3.2.2 O participante ESII

O ESII tem toda sua família composta por ouvintes, nasceu ouvinte, mas com dois anos de idade, teve queda de bicicleta e bateu a cabeça muito forte, precisou ser submetido a cirurgia e daquele momento passou a não ouvir e também não foi oralizado. Até o quinto ano, frequentava a escola esporadicamente, pois ficava lá, mas não ouvia os professores e não

aprendia; quando queria ir, a mãe o levava com o laudo médico, conseguiu um intérprete para o acompanhar durante as aulas no quinto ano, mas ele não sabia Libras, sabia sinais caseiros. Quando foi para o sexto ano, saiu da escola e, ao retornar para a EJA com a profissional intérprete, desenvolveu-se mais, mas não é totalmente alfabetizado na Libras, nem na Língua Portuguesa. Comunica-se, ainda, com os familiares por meio de sinais caseiros.

#### **5.4 Materiais e equipamentos**

Para elaboração, aplicação, organização e relatório da pesquisa, foram utilizados os seguintes materiais e ferramentas: computador pessoal, filmadora digital, impressora, pastas catálogo, entre outros.

#### **5.5 Instrumento**

Elaborou-se um roteiro de entrevista semiestruturada, composta por duas seções, sendo a primeira sobre a caracterização do participante e a segunda contendo questões sobre acesso, permanência, AEE e aprendizagem na modalidade da EJA (Apêndice C).

As perguntas do roteiro que nortearam a entrevista foram traduzidas para os participantes pela Intérprete de Libras, respondidas por eles nessa língua e traduzidas pela Intérprete na língua portuguesa.

Optou-se pela entrevista semiestruturada para a coleta de dados da pesquisa proposta, porque neste instrumento, conforme Trivinos (1987), aquele que presta as informações participa livremente sobre o que pensa, relata suas experiências frente ao foco primordial apresentado pelo pesquisador. E mesmo iniciando a entrevista com perguntas básicas, norteadas pelo interesse da pesquisa, o informante passa a participar da construção de seu conteúdo.

#### **5.6 Procedimentos para a coleta de dados**

O primeiro contato com a SME foi agendado e realizado com a responsável pela Coordenadoria da Educação Especial para informar sobre a pesquisa. Neste encontro a coordenadora informou que havia outra pessoa que fazia parte da Coordenadoria, e assim, foi agendada uma data para o segundo encontro.

No segundo encontro, as coordenadoras foram informadas sobre a proposta da pesquisa e apresentou-se a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética da UFSCar. Então, elas orientaram à pesquisadora que os documentos, a saber, Projeto de Pesquisa e Carta de Anuência, fossem encaminhados ao Secretário Municipal de Educação.



Mediante sua assinatura da Carta e aprovação do Comitê de Ética, foi realizado contato prévio com a SME para início da pesquisa. Nesse contato foram solicitadas informações sobre a Rede Municipal de Ensino e o direcionamento para a escola onde o público da pesquisa era contemplado.

Sobre a utilização de documentos, Gil (2008, p. 148) expõe que,

Todas as sociedades modernas dispõem de grande quantidade de dados estatísticos referentes às características de seus membros. Tais dados são geralmente coletados e armazenados para servir aos interesses de organizações, sobretudo da Administração Pública. Todavia, podem ser muito úteis para a pesquisa social.

O contato seguinte foi realizado por telefone, para agendamento de contato presencial com a diretora da escola onde os estudantes estavam inseridos. Na data agendada, a pesquisadora apresentou os documentos da Universidade e da SME autorizando a pesquisa. Nessa ocasião foram solicitadas informações sobre a escola e sobre os surdos. A diretora prestou informações e esclareceu que a Intérprete de Libras seria orientada a mediar os encontros e entrevistas com os estudantes.

Realizou-se contato prévio, por telefone, com a Intérprete que havia sido informada e orientada sobre a pesquisa; foi agendado um horário para a pesquisadora realizar os esclarecimentos necessários. No encontro, foi esclarecido sobre os documentos que autorizavam a pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e também, o instrumento Roteiro de Entrevista, sobre os quais, segundo ela, faria uma leitura prévia para conversar com os surdos e verificar se aceitariam participar da pesquisa.

Um contato com os estudantes surdos foi realizado pela Intérprete, no qual esclareceu aos mesmos sobre a participação na pesquisa. Não havendo objeção, a Intérprete informou à pesquisadora sobre o aceite por eles. Foi agendado um encontro entre os estudantes e a pesquisadora.

Para a coleta de dados com os estudantes, foi solicitado o agendamento de um espaço e horário na escola que eles frequentavam para proceder aos encontros, solicitou-se, também, a participação da profissional Intérprete de Libras para a tradução e interpretação. Segundo Trivinos (1987, p.149), “[é] conveniente que o informante e o investigador estabeleçam horário e local possíveis de entrevista, isto não só permite ao investigador a administração do seu tempo, mas também significa respeito pelas atividades do informante”.

Na data agendada para o encontro da pesquisadora com os surdos e com a Intérprete, foram realizados esclarecimentos sobre a pesquisa, o Termo de Consentimento e utilizou-se do

Roteiro de entrevista para nortear a investigação. Os estudantes, por opção, participaram da entrevista juntos.

Para as entrevistas, utilizou-se de filmadora digital, buscando preservar a qualidade das imagens e o foco na localização e articulação das mãos dos entrevistados, posteriormente, as imagens foram salvas em computador e *pendrive* para posterior transcrição para o português, preservando os registros fidedignos dos relatos dos entrevistados que se expressaram em Libras. De acordo com Trivinos (1987, p.148), “[a] gravação permite contar com todo o material fornecido pelo informante, o que não ocorre seguindo outro meio”.

Após a transcrição da entrevista, a pesquisadora realizou contato com a Intérprete de Libras, apresentou-lhe a transcrição feita com base no conteúdo filmado, que foi validada pela profissional.

### **5.7 Procedimentos para a análise de dados**

Segundo Gil (2008, p.156), embora as fases de análise e interpretação tenham conceitos diferentes, possuem uma estreita relação. Para o autor, o objetivo da análise é “organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação”.

De posse dos dados coletados junto à SME, foi possível caracterizar a rede e analisar os documentos que regulamentam sua Educação Especial e sua EJA. Também com as informações coletadas na Escola, identificando o ambiente a estrutura e os recursos disponíveis aos estudantes, e com a entrevista realizada, para a análise de dados foram aplicados os princípios da Análise do Discurso do Sujeito Coletivo propostos por Lefrève F. e Lefèvre A. (2005), permitindo, assim, a organização dos conteúdos, utilizando por base elementos e características em comum entre as fontes, com abordagem qualitativa. Em seguida, os conteúdos sobre legislação, Surdez, Inclusão, Educação de Jovens e Adultos foram analisados e discutidos em conjunto com os referenciais teóricos utilizados na pesquisa e com os dados obtidos dos participantes por meio do instrumento aplicado.

Os referenciais teóricos foram utilizados para o confronto das informações prestadas pelos participantes com aquilo que preconizam as leis e os estudos realizados. Trivinos (1987) enfatiza a relevância do apoio aos referenciais teóricos para a construção das bases teóricas e metodológicas porque, além de permitir o aprofundamento, possibilitará levantamento e indicações sobre os suportes teóricos, e também, demarcará, de modo claro, dimensões e perspectivas apresentadas pelo problema.

Conforme Gil (2008, p.156) “a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos”, dessa forma, procurou-se estabelecer o confronto das informações e dos referenciais teóricos para a análise dos dados, além de focalizar também, os objetivos traçados para a pesquisa.

Lefèvre F. e Lefèvre A. (2005, p. 15) sinalizam que “é preciso fazer perguntas abertas para um conjunto de indivíduos de alguma forma representativos dessa coletividade e deixar que esses indivíduos se expressem mais ou menos livremente, ou seja, que produzam discursos”. Considerando o exposto, vale reiterar que o questionário foi apresentado com antecedência para a Intérprete de Libras no intuito de que, durante a entrevista, estivesse familiarizada com as questões e pudesse usar, na tradução e interpretação, palavras que facilitassem o entendimento e a participação dos entrevistados, sobretudo, porque ela já havia sinalizado que os discentes com surdez eram muito tímidos. A entrevista foi realizada seguindo as orientações bibliográficas, tanto para a elaboração do roteiro, quanto ao preparo do ambiente, dos entrevistados, equipamentos e clima entre os envolvidos.

Na seção resultados e discussão, para apresentaras informações colhidas com base nos documentos, foi utilizado um quadro expositivo, com o que esses textos normativos estabelecem, a fim, ainda, de demonstrar trechos condizentes com o público pesquisado. Para a análise do Discurso do Sujeito, as entrevistas semiestruturadas foram organizadas, também, em quadros, procedimento embasado a partir do estudo de Fernando Lefèvre e Ana Maria Cavalcanti Lefèvre, especificamente, “O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (Desdobramentos)”, publicado em 2005, em sua 2ª edição. Conforme os autores “o Discurso do Sujeito Coletivo pode ser apresentado de várias maneiras” (LEFÈVRE F. e LEFÈVRE A. (2005, P.56). Assim, diante da leitura, os Instrumentos de Análise de Discurso – IAD são quadros de elaboração própria e fundamentados na obra referida para tabular, analisar e discutir os dados.

Foram apresentados os quadros que demonstram as questões, a expressão chave e a ideia central que compõe as categorias: Acessibilidade, Permanência, AEE, Aprendizagem e Perspectiva. Ressalta-se que as categorias foram definidas com as questões que se aproximavam por tema, mas, principalmente, são expressões segundo Lefèvre F. e Lefevre A. (2005, p. 18-19) “adequadas para representar os depoimentos” e que a categoria “torna os depoimentos e demais discursos equivalentes porque expressam a mesma ideia, representada simbolicamente pela categoria”.

Com base em Lefèvre F. e Lefevre A. (2005) após a apresentação de cada quadro, comentaram-se, descritivamente, os dados obtidos. Esses apontamentos foram embasados na legislação já referida nas seções anteriores, sobretudo, na Lei 13.146/2015, que aborda os direitos da pessoa com deficiência de modo mais amplo, alcançando todos os direitos sociais, embora, alguns autores discutam que os surdos são cultural e linguisticamente diferentes, por exemplo, Strobel (2006, p.250, grifo da autora) expõe: “[hoje] o povo surdo identifica-se como ‘surdo’, que forma um grupo com as características linguísticas específicas, cognitivas e culturais, sendo considerados como diferença!”, no entanto, as leis que preconizam e garantem direitos a eles, ainda se dirigem a eles como pessoas com deficiência. Embora esteja em voga esta discussão não é nossa pretensão seu tratamento neste momento.

As questões da pesquisa foram abordadas, também, com embasamento em autores como: Skliar (1998), Vilhalva (2004), Strobel (2006), Perlin e Strobel (2009), Fernandes e Moreira (2014), Lunardi (2016), Sá (2016), Silva (2016), Skliar (2016), Thoma (2016), e Albres e Rodrigues (2018), com foco sobre o acesso, a permanência, o AEE, a aprendizagem e a perspectiva dos discentes com surdez, público da EJA.

Após a exposição sobre o método, tratamos, a seguir, sobre os resultados e sua discussão.



## 6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente são discutidos os documentos normativos da política de educação municipal e, posteriormente, as informações e referenciais para a análise do Discurso do Sujeito Coletivo.

### 6.1 A escola inclusiva para surdos: documentos normativos do município pesquisado

Considerando as abordagens realizadas nas seções anteriores, bem como as contribuições de escritores e estudiosos sobre os assuntos, nesta seção, são apresentadas algumas considerações sobre a legislação referente à educação municipal que normatiza e orienta as ações da escola que os participantes da pesquisa frequentaram. Os enfoques na análise dos documentos se referem aos surdos e à EJA, buscando identificar o atendimento educacional especializado previsto.

O Quadro 7 está constituído por recortes de documentos extraídos do site oficial da SME. Apresenta os documentos (Resolução, Plano Municipal de Educação e Deliberação), seguindo uma cronologia, e sobre cada documento, são expostos o que estabelece e alguns trechos extraídos pela pesquisadora.

Quadro 7. Documentos normativos da Política Municipal de Educação.

<b>DOCUMENTOS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO PESQUISADO</b>		
<b>RESOLUÇÃO SME 001, de 13 de janeiro de 2009</b>	<b>O QUE ESTABELECE</b>	Dispõe sobre a organização curricular dos cursos de Educação de Jovens e Adultos – EJA I e II (Ensino Fundamental I e II) - da Rede Municipal de Ensino e dá providências correlatas.
	<b>TRECHOS</b>	<p>Artigo 2º - Os cursos de Educação de Jovens e Adultos destinam-se àqueles que não tiveram acesso ou continuidade no Ensino Fundamental, na idade própria.</p> <p>Artigo 4º - A organização curricular dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, conforme determina o Artigo 26 da Lei 9394/96,</p> <p>Parágrafo único – O horário de entrada e saída do curso da EJA I será, respectivamente, 19h00 e 21h30.</p> <p>Parágrafo único - O horário de entrada e saída do curso da EJA II será, respectivamente, 19h00 e 22h30, com um intervalo de 10 minutos entre a 2ª e 3ª aulas.</p> <p>Artigo 10 - A idade mínima para matrícula inicial nos cursos de Educação de Jovens e Adultos – EJA I e II - será 14 (catorze) anos completos.</p>

RESOLUÇÃO SME Nº 009 de 20 de agosto de 2009	<b>O QUE ESTABELECE</b>	Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede municipal de ensino e dá providências correlatas.
	<b>TRECHOS</b>	<p>Parágrafo único – Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial define como seu público-alvo, os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.</p> <p>Artigo 2º - O atendimento educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser nas classes comuns das escolas, em todos os níveis de ensino, excetuando-se os casos, cuja situação específica, não permita sua inclusão direta em classes comuns.</p> <p>§ 1º - O encaminhamento dos alunos com necessidades educacionais especiais para atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, específicas ou em classes especiais far-se-á somente após avaliação pedagógica realizada pela equipe escolar, podendo, ainda, contar com o apoio de profissionais da área da saúde e da assistência social quanto aos aspectos físicos, motores, visuais, auditivos e psicossociais.</p> <p>§ 4º - Os currículos das classes do ensino comum devem considerar conteúdos que tenham caráter básico, com significado prático e instrumental, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação que sejam adequados à promoção do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.</p> <p>§ 6º - A avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais deverá ser contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.</p> <p>Artigo 6º - Para dar suporte ao processo pedagógico das classes comuns com alunos com necessidades educacionais especiais, as Unidades Educacionais do município poderão contar com atendimento educacional especializado para atendimento à clientela de toda a rede municipal de ensino.</p> <p>Artigo 13 – Caberá ao professor da sala de recursos, além das funções docentes:</p> <p>I – participar da elaboração da proposta pedagógica da escola;</p> <p>II – participar dos Conselhos de Classe/Série/Ano, das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) e/ou outras atividades coletivas programadas pela escola;</p> <p>III – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;</p> <p>IV – elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;</p> <p>V – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;</p> <p>VI – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;</p> <p>VII – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;</p> <p>VIII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;</p> <p>IX – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.</p>
L		

	<p><b>O QUE ESTABELECE</b></p>	<p>A Câmara Municipal do Município Pesquisado decreta:          Art. 1º Fica aprovado o Plano Municipal de Educação-PME, com vigência de dez anos, a contar da aprovação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição, art. 255 da Lei Orgânica do Município de Pesquisado e art. 8º do Projeto de lei 8035/2010, que aprova o Plano Nacional Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências.</p>
	<p><b>TRECHOS</b></p>	<p><b>ANEXO DO PROJETO DE LEI DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO do MUNICÍPIO PESQUISADO</b></p> <p><b>EIXO VI – DA INCLUSÃO SOCIAL E DA DIVERSIDADE</b></p> <p><b>META 24</b> - Elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para 98% até o terceiro ano de vigência deste PME e, até o final da vigência, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional.</p> <p><b>ESTRATÉGIAS:</b></p> <p>1 – Implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica para assegurar a oferta gratuita da educação de jovens, adultos, pessoas com deficiência e a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria.</p> <p>2 – Realizar chamadas públicas regulares de jovens e adultos em regime de colaboração com os entes federados e parceira com a organização da sociedade civil.</p> <p>3 – Realizar ações de atendimento ao estudante da educação de jovens e adultos e pessoas com deficiência por meio de programas suplementares de transporte, alimentação e saúde, inclusive com materiais específicos para deficientes, em parceria com área da saúde e ações articuladas entre as secretarias municipais.</p> <p>4 – Manter a oferta de educação de jovens e adultos às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração.</p> <p>5 – Acompanhar as políticas de atendimento aos jovens estudantes de 15 a 18 anos, levando em consideração as especificidades dessa faixa etária, fazendo parcerias com: segurança pública, saúde, ação social, cultura e ministério público para que esses órgãos efetivem programas de acompanhamento permanente desses jovens.</p> <p>6 – Garantir apoio técnico-pedagógico aos projetos voltados para educação de jovens e adultos e deficientes, que visem ao desenvolvimento de modelos adequados às necessidades específicas desses estudantes.</p> <p>7 – Criar um centro de educação de jovens e adultos até o final do segundo ano de vigência do PME, que atenda as necessidades e especificidades dessa modalidade de ensino em turnos diferenciados e com currículo específico para atender trabalhadores e trabalhadoras do município, integrado a formação profissional, estabelecendo parcerias com os sistemas de ensino, a rede federal de educação profissional e tecnológica, universidades, cooperativas e associações, por meio de ações de extensão.</p> <p><b>META 25</b> – Acompanhar o oferecimento de no mínimo, vinte e cinco por cento das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional inicial, nos ensinos fundamental e médio.</p>



<b>Deliberação COMERC n° 01/2015</b>	<b>O QUE ESTABELECE</b>	Dispõe sobre o atendimento de alunos Público–alvo da Educação Especial (PAEE) nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino do Município Pesquisado.
	<b>TRECHOS</b>	<p>Artigo 1º. Garantir o atendimento educacional aos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) que deve ser nas classes/anos/séries/termos regulares das unidades educacionais, em todos os níveis de ensino.</p> <p>Artigo 3º. Garantir as matrículas de alunos com surdez em Escolas consideradas Polo com outros pares surdos, na perspectiva de uma educação bilíngue (Língua Portuguesa/Libras), em virtude da diferença linguística, preferencialmente, com professor bilíngue, além da inclusão de aulas de Libras.</p> <p>Artigo 4º. Disponibilizar na rede Municipal de Ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, profissionais que exerçam as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de agente educacional aos alunos com necessidades de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.</p> <p>Artigo 5º. As Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino deverão contar com Atendimento Educacional Especializado (AEE) para atendimento de toda demanda PAEE para dar suporte ao processo pedagógico do ensino regular.</p> <p>§3º. O AEE será implementado, individualmente ou através de turmas, com caráter complementar, para atividades especializadas desenvolvidas em Salas de Recursos Multifuncionais e, excepcionalmente, em Salas de Recursos Específicas, com atendimento por professor de Educação Básica II- Educação Especial, em horários programados de acordo com as necessidades dos alunos, e, em período diverso daquele que frequentarem a classe regular da própria Unidade Educacional ou de unidade diversa.</p> <p>Artigo 9º. O currículo dos cursos de diferentes níveis, etapas, ciclos e modalidades de ensino terão uma base nacional comum e uma parte diversificada, observada a legislação vigente, específica, bem como considerar metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação que sejam adequados à promoção do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos PAEE.</p> <p>§1º O trabalho pedagógico com alunos público-alvo da Educação Especial em classes regulares deve envolver materiais didáticos auxiliares, acompanhamento e reforço contínuo por parte dos professores do ensino regular e trabalho complementar e/ou suplementar com professor do Atendimento Educacional Especializado.</p> <p>§3º. A fim de respeitar as necessidades, especificidades e características dos alunos PAEE, deve-se proceder a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), coletivamente, com a participação do Professor de Educação Básica II – Educação Especial, professores do ensino regular, integrantes da equipe gestora e demais profissionais que auxiliem no desenvolvimento do referido aluno.</p> <p>Artigo 17. Caberá ao Professor de Educação Básica II Educação Especial, além das funções docentes:</p> <p>I- Participar da elaboração da Proposta pedagógica da escola;</p> <p>II- Participar dos Conselhos de classe/ano/série/termo, das Horas de Trabalho Pedagógico (HTP) e/ou outras atividades coletivas programadas pela escola;</p> <p>III- Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEEE do aluno PAEE, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos e de acessibilidade, o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos mesmos, o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos;</p> <p>IV- Programar acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na classe/ano/série/termo regular e nos demais ambientes da escola;</p>

		<p>V- Solicitar aquisição e/ou produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos PAEE e os desafios que estes vivenciam no ensino regular, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;</p> <p>VI- Estabelecer a articulação com os professores do ensino regular, demais profissionais e alunos da Unidade Educacional, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos PAEE nas atividades escolares, bem como as parcerias com as áreas intersetoriais;</p> <p>VII- Orientar os professores do ensino regular e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno PAEE de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação;</p> <p>Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos PAEE ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para alunos com surdez, ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez, ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), ensino do sistema Braile, uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos, ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva (TA), ensino de atividades de vida autônoma e social, orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores.</p>
RESOLUÇÃO SME 007/2019	<b>O QUE ESTABELECE</b>	Estabelece Diretrizes para a Organização Curricular da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, da Educação de Jovens e Adultos I e II e do Programa de Educação Integral nas Escolas da Rede Municipal de Ensino do Município Pesquisado para o ano Letivo de 2019.
	<b>TRECHOS</b>	<p>Capítulo V</p> <p>Da Educação de Jovens e Adultos II</p> <p>Artigo 20- A Educação de Jovens e Adultos II correspondente às séries finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries), com atendimento no período noturno, observada a organização semestral, adotará a matriz curricular ao Anexo IV da presente Resolução.</p> <p>§1º - Sua organização curricular será desenvolvida em regime seriado, estrutura em 04 (quatro) semestres, constituída por 04 (quatro) séries: de 5ª a 8ª séries.</p> <p>§2º - Nesta modalidade de ensino deverá ser assegurada a carga horária diária de 04 (quatro) horas-aula com a duração de 50 (cinquenta) minutos cada, perfazendo um total de 20 horas-aula semanais, 400 horas-aula semestrais e cada semestre correspondendo a, no mínimo, 100 (cem) dias letivos.</p> <p>Artigo 21 – A organização curricular da Educação de Jovens e Adultos II da rede municipal de ensino será composta:</p> <p>I. Por disciplinas que compõem a Base Nacional Comum: Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática, Ciências e Arte;</p> <p>II. Por uma parte diversificada: Inglês.</p> <p>§1º - As aulas das disciplinas previstas na Matriz Curricular deverão ser desenvolvidas por professor de Educação Básica II com formação em curso superior de licenciatura plena na área de conhecimento específica de cada disciplina.</p> <p>§2º - A Unidade Educacional poderá programar, no máximo, 02 (duas) aulas consecutivas de cada disciplina, na organização de quadro de horários.</p> <p>Artigo 22 – A idade mínima para matrícula inicial nos cursos de Educação de Jovens e Adultos II será de 15 (quinze) anos completos.</p> <p>Artigo 23 – Para a formação de Classes de Educação de Jovens e Adultos II o diretor da escola deverá observar o mínimo de 20 (vinte) alunos.</p> <p>Artigo 24 – A Educação de Jovens e Adultos II na rede municipal de ensino é presencial, exigindo-se a frequência mínima de 75% do total de horas letivas para fins de aprovação do aluno.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em dados extraídos no site da SME.

Embora o Quadro 7 apresente duas resoluções do ano de 2009, as considerações são iniciadas a partir do Plano Municipal de Educação datado de 2012. Na sua construção, o Plano apresenta o percurso histórico da construção desse documento; baseando-se no PNE, aborda sobre as conferências municipais de educação, as metas e eixos temáticos que foram discutidos, a saber: educação infantil, educação integral, EJA, ensino fundamental, diversidade, ensino superior, valorização do magistério, ensino médio, formação dos professores e financiamento. E para a construção do PME do município pesquisado, os redatores trataram sobre os eixos: I – o papel do Poder Público na garantia do direito à Educação de qualidade; II- Qualidade da Educação, gestão democrática e Avaliação; III- Democratização do acesso, permanência e sucesso escolar; IV- Formação e valorização dos profissionais da Educação; V – Financiamento da Educação e ações de acompanhamento; VI – Inclusão Social e diversidade. Verificou-se que, no documento aprovado, para cada eixo citado, aparecem as metas a serem alcançadas, totalizando 26, e suas respectivas estratégias.

No Quadro 4, está exposto sobre a aprovação do referido plano conforme consta no Artigo 1º que visa ao cumprimento “do disposto no art. 214 da Constituição, art. 255 da Lei Orgânica do Município de Pesquisado e art. 8º do Projeto de lei 8035/2010, que aprova o Plano Nacional Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências” (MUNICÍPIO PESQUISADO, 2012, p. 55), além disso, o eixo VI que trata da Inclusão Social e da Diversidade, propõe na meta 24, “erradicar o analfabetismo e reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional”, a meta tem sete estratégias todas voltadas para a EJA, dentre elas apenas duas são direcionadas a atender estudantes que necessitam de adequações:

3 – Realizar ações de atendimento ao estudante da educação de jovens e adultos e pessoas com deficiência por meio de programas suplementares de transporte, alimentação e saúde, inclusive com materiais específicos para deficientes, em parceria com área da saúde e ações articuladas entre as secretarias municipais (...) 6 – Garantir apoio técnico-pedagógico aos projetos voltados para educação de jovens e adultos e deficientes, que visem ao desenvolvimento de modelos adequados às necessidades específicas desses estudantes. (Município Pesquisado, p. 76-77)

As resoluções SME 001/2009 e 007/2019 tratam da Organização Curricular. A primeira, especificamente, dos cursos da EJA, e neste aspecto a informação que será enfatizada é quanto ao Artigo 10, pois refere à idade mínima de 14 anos completos para matrícula inicial, enquanto que, a segunda trata da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos I e II e do Programa de Educação Integral, e em seu Artigo 22, refere que a idade mínima será de 15 anos completos para matrícula inicial, além de especificar a carga horária que deverá ser assegurada e as disciplinas que compõem o currículo.

A resolução SME Nº 009, de 20 de agosto de 2009, que dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais, prevê o AEE nas SRM,

Os currículos das classes do ensino comum devem considerar conteúdos que tenham caráter básico, com significado prático e instrumental, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação que sejam adequados à promoção do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. (...) A avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais deverá ser contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. (MUNICÍPIO PESQUISADO, 2009, n.p.)

O artigo 13 trata sobre as funções cabíveis ao professor da sala de recursos e os nove incisos que o compõem estão direcionados a questões pedagógicas, de acessibilidade, aplicabilidade e participação dos alunos.

A Deliberação COMERC Nº 01/2015 também dispõe sobre o atendimento de alunos Público-alvo da Educação Especial, no entanto, diferentemente da resolução SME Nº 009, de 20 de agosto de 2009, resolve sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede municipal de ensino, conforme o Artigo 3º; Artigo 4º e Artigo 17 inciso VIII, que constam no Quadro 4. E, o Artigo 17 que trata sobre as funções cabíveis ao professor da sala de recursos tem oito incisos que o compõem, destes, o VIII está direcionado ao atendimento e desenvolvimento das atividades do AEE específicas aos alunos com surdez, além das questões pedagógicas (materiais, recursos e trabalho), acessibilidade, aplicabilidade e participação dos alunos.

## 6.2 A ESCOLA INCLUSIVA PARA SURDOS: ANÁLISE DO DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO.

Para discutirmos e fazermos a análise do Discurso do Sujeito Coletivo, são indicadas as categorias de análise, quais sejam: acessibilidade, permanência, atendimento educacional especializado, aprendizagem e perspectiva; utilizamos quadros que expressam o número e a questão, recorte do roteiro de entrevista semiestruturada, as expressões chave do ESI e ESII e as ideias centrais; utilizamos, também, os referenciais teóricos que embasaram as sessões anteriores, bem como, os documentos normativos expedidos pela SME, documentos estes, que normatizam as ações da escola frequentada pelos participantes da pesquisa.

As categorias foram elaboradas a partir da análise das questões do roteiro de entrevista semiestruturada, uma vez que foram construídas visando responder o objetivo geral desta pesquisa: analisar o acesso, a permanência, o AEE, e a aprendizagem de surdos na EJA. Assim, as questões 1, 8, 9, 10, 12,13, 17, 18, e 20 compuseram a categoria acessibilidade, as questões

2, 4, 14, 15 e 16 a categoria permanência, 3, 5 e 6 AEE, 7, 11 e 19 aprendizagem e as questões 21 e 22 compuseram a categoria perspectiva. Esta última não fez parte literal do objetivo exposto, no entanto, surgiu de modo importante frente a premissa: quais as concepções dos estudantes surdos sobre seu direito a educação, a qual deu sentido a investigação.

### 6.2.1 Categoria: Acessibilidade

Inicialmente, apresentamos o quadro 8, em seguida, a discussão sobre a categoria acessibilidade.

Quadro 8. Questão do roteiro de entrevista semiestruturada, expressões chave e ideia central da categoria acessibilidade.

QUESTÃO	EXPRESSÃO CHAVE	IDEIA CENTRAL
1. Com que idade iniciou a vida escolar?	<p><b>ESI</b> – <i>Iniciei a vida escolar com mais ou menos 4 a 6 anos, até os 8 anos, parei, mais ou menos, um ano, e com 10 ou 11 anos, voltei a estudar. Na época não tinha intérprete, acho que é por isso. Às vezes, o horário não dava, desânimo/preguiça. Estudei numa Escola até o 5º ano, parei com, mais ou menos, 14 anos e depois com 25 anos, retomei os estudos, mas por motivo de mudança para outro estado e com 27 anos, retornei e comecei a estudar no CAIC, pois já tinha intérprete, retomei na 5ª série.</i></p> <p><b>ESII</b> – <i>Acho que comecei com, mais ou menos, 5 anos, não tenho certeza, estudei numa Escola do meu município, parava, voltava e por fim iniciei a quinta série na EJA CAIC.</i></p>	(...) mais ou menos 4 a 6 anos (...). Na época não tinha intérprete (...) e com 27 retornei (...) pois já tinha intérprete (...) mais ou menos, 5 anos (...) por fim, iniciei a 5ª série na EJA (...).
8. Quais os recursos materiais e pedagógicos que a escola disponibiliza para contribuir na sua participação durante as aulas?	<b>ESI</b> – <i>Concordo que a prova é diferenciada, que o professor de português adapta e a professora de ciência ajuda bastante também.</i>	(...) O professor de português adapta e a professora de ciência ajuda bastante (...).
9. Como é o processo de avaliação na escola, você o considera inclusivo, ou seja, igual para todos os alunos?	<b>ESI</b> - <i>Não.</i> <b>ESII</b> - <i>Não.</i>	Não.
10. Se tivesse disponível no município, além da classe regular, a classe especial e também a classe bilíngue, onde você escolheria estudar? Por quê?	<b>ESI</b> – <i>Bilíngue.</i> <b>ESII</b> – <i>O mais importante é ter intérprete na sala de aula.</i>	Bilíngue (...) ter intérprete.
12. Você se avalia em condições de igualdade com os discentes com surdez que	Não responderam.	Não responderam.

frequentam outros níveis ou modalidade de ensino?		
13. Você sente necessidade de alguma melhoria na escola para a sua maior acessibilidade? Qual?	<b>ESI</b> – <i>Não. É boa.</i> <b>ESII</b> – <i>Não. Seria melhor se tivesse material adaptado.</i>	(...) melhor se tivesse material adaptado.
17. Você avalia que a escola regular está adequada nos aspectos físicos, metodológicos e humanos para atender as necessidades educacionais de discentes com surdez?	<b>ESI</b> – <i>Precisa ter intérprete.</i>	Precisa ter intérprete.
18. Que sugestão você daria para a escola tornar a sua participação mais acessível?	<b>ESI</b> – <i>Não tenho opinião.</i> <b>ESII</b> – <i>Não. É difícil opinar, o surdo precisa de ajuda.</i>	(...) o surdo precisa de ajuda.
20. Você já foi convidado a participar de conferências municipais de educação? Se sim, como avalia sua participação e das demais pessoas com surdez na construção de propostas para a melhoria da educação?	<b>ESI</b> – <i>Muitas vezes fui barrada por não ter comunicação.</i> <b>ESII</b> – <i>Não.</i>	(...) barrada por não ter comunicação.

Elaborado pela pesquisadora com base nos dados obtidos a partir da entrevista com os participantes da pesquisa.

Com base nas expressões chave, foram construídas as ideias centrais a seguir, representadas em itálico. Elas reúnem elementos de diferentes depoimentos e, conforme posto por Silveira e Pereira (2005), não têm a pretensão de ser uma lógica para alcançar uma categoria: (...*Na época não tinha intérprete (...) e com 27 retornei (...) pois já tinha intérprete. (...) mais ou menos, 5 anos (...) por fim, iniciei a 5ª série na EJA (...). O professor de português adapta e a professora de ciência ajuda bastante (...). Bilíngue (...) ter intérprete. (...) melhor se tivesse material adaptado. Precisa ter intérprete. (...) o surdo precisa de ajuda. (...) barrada por não ter comunicação.* As ideias centrais possibilitam inferir, diante do que revela o discurso, que a acessibilidade –por informação e comunicação – ao currículo e a materiais pedagógicos ainda não foi totalmente garantida a estes estudantes.

A Lei 13.146/2015, em seu Artigo 3º, inciso I, diz que a acessibilidade é,

(...) possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida; (BRASIL, 2015, n.p.)

A falta de acessibilidade é causada pelas barreiras que são enfrentadas pelos estudantes, neste aspecto, seu inciso IV do Artigo 3º conceitua barreiras como

(...) qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros. (BRASIL, 2015, n.p.)

Dentre as barreiras citadas no inciso, a alínea (d) trata daquelas na comunicação e na informação, “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação”; e a alínea (e) dispõe sobre as barreiras atitudinais como “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, n.p.).

Torna-se importante destacarmos também o inciso V,

(...) forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações. (BRASIL, 2015, n.p.).

Para contextualizar as barreiras, Perlin e Strobel (2009, p.10-11) tratam sobre a falta de acesso ao currículo expondo que “o sistema de ensino aos surdos, sob a teoria tradicional, está moldado de forma os pressupostos de uma pedagogia com princípios ouvintes sempre ocuparem um papel central”, percebendo, portanto, que desta maneira os surdos não constroem sua subjetividade, que eles não possuem espaço para serem quem são, diferentes dos ouvintes, devido à construção moderna dos currículos para surdos ser voltada para a audição e a fala. Estes currículos ainda são utilizados até hoje.

Perlin e Strobel (2009, p. 12-13) comentam que a educação especial também se encaixa na teoria moderna, “[as] normas e valores da modernidade sobre corpos e mentes normais, disciplinadoras e belos, constituem o ponto de partida dos discursos, das práticas e da organização das instituições de educação especial”.

Quanto à concepção educacional atual, Strobel (2006, p. 251-252, grifo da autora) expõe que a “inclusão dos sujeitos surdos em escolas de ouvintes é a forma mais rápida e certa de voltar a chamar o sujeito surdo de ‘deficiente’”, posiciona-se a favor desses sujeitos estudarem em escolas para surdos e lutarem por espaços em que a comunicação seja possível, que possam se comunicar, entender-se e serem entendidos.

Quanto ao currículo, Lunardi (2016, p.155) enfatiza que “[as] discussões sobre o tema do currículo estão no centro da ação educacional, se constituindo numa problemática que vem sendo abordada e discutida nos diferentes contextos da prática educativa” e que a partir do

debate sobre o que ensinar e quais conteúdos são relevantes e deverão constar nos currículos, a imobilidade desse documento foi abalada.

Lunardi (2016, p.157) faz menção às discussões e reflexões acerca do currículo por meio do recorte teórico, *Estudos Surdos*<sup>22</sup>,

A Educação de surdos, por meio de um recorte teórico, já mencionado, de *Estudos Surdos*, aproxima suas discussões e reflexões acerca do currículo, de suas relações com a cultura, com o poder, com a construção de identidades, na tentativa de problematizar os efeitos do fracasso escolar massivo de ideologia escolar dominante (...).

Segundo Lunardi (2016) estamos frente a uma possibilidade de construir um currículo que contemple as diversidades culturais, permitindo aos surdos serem protagonistas de sua própria educação.

Sobre a inclusão dos surdos nas escolas de ouvintes, Strobel (2006) expõe,

Nestes casos, o ideal sobre a inclusão nas escolas de ouvintes, é que as mesmas se preparem para dar aos alunos surdos os conteúdos pela língua de sinais, através de recursos visuais, tais como figuras, língua portuguesa escrita e leitura, a fim de desenvolver nos alunos a memória visual e o hábito de leitura; que recebam apoio de professor especialista conhecedor de língua de sinais e enfim, proporcionando intérpretes de língua de sinais, para o maior acompanhamento das aulas. Outra possibilidade é contar com a ajuda de professores, instrutores e monitores surdos, que auxiliem o professor e trabalhem com a língua de sinais nas escolas. (STROBEL, 2006, p. 252).

O ideal, como exposto pela autora, visa aos direitos de comunicação, expressão e aprendizagem pelos surdos. Atende às prerrogativas da Lei, mas também, defende a escola democrática para todos, inclusive os surdos. Strobel (2006) comenta que há poucos professores habilitados para trabalhar com discentes surdos, já que muitas especializações direcionam para uma área ou outra.

Para Vilhalva (2004, p.2) “[o] professor ouvinte deverá ficar atento, pois tudo em seu comportamento há uma explicação de construção dialógica quanto a questão de língua, cultura e participação real na educação escolar conforme as exigências”. Recomenda, ainda, que o professor avalie se não está ocupando todo o seu tempo para a explicação, deixando o aluno sem tempo para construir o que está sendo posto.

Segundo Vilhalva (2004, p.4), “[é] preciso entender que a mesma quantidade de tempo que o professor expõe sua aula deverá ser alternado com a participação dos alunos, colocando se assim num plano de igualdade e respeito”.

---

<sup>22</sup> Os *Estudos Surdos* se constituem como um programa de pesquisa em educação, pelo qual as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político (SKLIAR, 2016).



Vilhalva (2004) menciona a Associação de Surdos e a comunidade surda como espaços de história dessas pessoas, onde os professores devem buscar conhecimentos para contribuir na construção de materiais pedagógicos,

A existência da Associação de Surdos deverá ser entendida como o lugar onde a Comunidade Surda tem sua interação dialógica e transformar em patrimônio de acervo preservação da Língua de Sinais, da Cultura Surda e defesa de Direitos dos Surdos enquanto Cidadão em todas as áreas. É importante que o professor ouvinte conheça a história do próprio espaço, suas atividades e o que contém em benefício aos Surdos, para elaborar assim o seu material pedagógico que dará início nas aulas de História. Começando a enfatizar a importância histórica da Comunidade Surda. (VILHALVA, 2004, p.1)

Vilhalva (2004, p. 3) expõe, também, que “[tanto]o Professor ou Instrutor Surdo quanto o Professor ouvinte no espaço da Educação de Surdos ambos deverão compreender e compactuar com os valores existentes quanto a Língua de Sinais e assim começar o trabalho pedagógico”. A criatividade do professor se evidencia no encontro e disponibilização de atividades capazes de despertar o interesse e atenção dos alunos além de possibilitar a compreensão dos mesmos de que o que se aprende no ambiente escolar não é apenas teórico, mas que será útil para a sua vida cotidiana.

Tomando por base o exposto por Vilhalva (2004), quanto à necessidade de o professor avaliar sua condução, se está oportunizando a participação do discente, bem como, avaliar se o estudante tem sido conscientizado sobre o que aprende ter utilidade na vida escolar e na vida diária, serão feitas algumas considerações a respeito da avaliação, embasadas por Corrêa (2018).

Corrêa (2018, p.56-57, grifo do autor) menciona que “[foi] a partir de 1934 que a expressão “avaliação educacional” passou a ser utilizada devido a Ralph Tyler, considerado o pai da avaliação educativa”, e que o centro dos exames passou a ser os objetivos educacionais, deixando de se pautar em apenas quantificar ou descrever a aprendizagem e o rendimento dos alunos, incluíram a consideração das questões curriculares e institucionais.

Sobre essa prática, Corrêa (2018, p.58) expõe que,

O ato de avaliar implica que o professor conheça seu aluno, que considere os diversos aspectos presentes na aula, na escola, na subjetividade do discente, que releve (como no caso dos alunos surdos) os pormenores que permeiam sua educação, mas ao mesmo tempo, não deixe de ponderar no que for preciso para que melhore o rendimento desse aluno. Contudo, partimos de um pressuposto de que a avaliação é necessária para analisar algum fato ou fenômeno.

Corrêa (2018, p.58-59) comenta que “[se] a avaliação é feita no fim desconsiderando os fatos que ocorreram durante o processo pedagógico, muitas coisas podem passar sem ser avaliadas, o que não vai mostrar a verdadeira realidade do processo de ensino-aprendizagem”.

Além de expor sobre o currículo, a questão pedagógica e a avaliação, abordaremos, sem a pretensão de esgotar o tema, sobre a disponibilidade do Profissional Intérprete de Libras e a educação bilíngue, pois, conforme ressalta Silva (2016, p. 27), “a Comunidade Surda brasileira hoje luta pela criação de escolas bilíngues no país todo”.

A meta 4, estratégia 4.7, do PNE, Lei 13.005/2014 estabelece,

garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos. (BRASIL, 2014, n.p.)

Vemos a previsão da educação de surdos compreendendo suas especificidades linguísticas e socioculturais, mas, segundo Albres e Rodrigues (2018, p. 17), “é difícil o diálogo entre a Política Nacional de Educação Inclusiva e a Legislação que trata especificamente dos processos linguísticos, sociais e educacionais dos surdos”.

Albres e Rodrigues (2018) fazem menção às políticas linguísticas como essenciais quando se trata da escolarização dos surdos, e evidenciam a luta das comunidades surdas para que a Libras fosse instruída na escola.

Sobre a função do tradutor e intérprete de Libras – Português, Albres e Rodrigues (2018, p. 19-20) mencionam citando o Decreto nº 5.626/2005, que “esse profissional é responsável por mediar o acesso dos surdos à comunicação, à informação e à educação”, e comentam que a função desse profissional não pode ser confundida com a do professor.

Albres e Rodrigues (2018, p. 21) expõem que,

A efetivação da inclusão, sem o devido preparo dos profissionais e com pouco zelo pedagógico, tem construído espaços de exclusão, por vezes, sobrecarregando os profissionais que atuam com IE e responsabilizando-os pelo aprendizado do aluno surdo, como se fossem os professores.

De acordo com Silva (2016, p. 28), “[a] educação do surdo dentro do paradigma da inclusão não está sendo eficiente, pois as escolas brasileiras não atendem as necessidades educacionais desses sujeitos”, e ainda, salienta que se a escola

(...) não tem professores bilíngues, a língua de sinais não transita nesta instituição como deveria e o resultado disso são os surdos “inclusos” em escolas onde os professores não sabem a língua de sinais, os colegas não sabem a língua de sinais; e como os surdos não sabem a LP, não estão sendo instruídos. (SILVA, 2016, P.28, grifo da autora)

Para tratar sobre o bilinguismo, embora já tenha sido realizada uma retrospectiva histórica anteriormente, retomar-se-ão os anos 1990 de modo a fazer um adendo ao que

Fernandes e Moreira (2014, p.52) referem “como o marco da insurgência dos movimentos surdos brasileiros”, década essa que,

(...) iniciam-se os debates conceituais sobre língua de sinais, bilinguismo, os reflexos dos modelos clínicos terapêuticos e socioantropológicos na educação de surdos, teorização sobre a cultura e identidades surdas e os impactos de todos esses estudos na organização de um processo de educação bilíngue para surdos no Brasil.

Fernandes e Moreira (2014, p. 54-55) fazem menção à questão histórica e a seus impactos na vida dos surdos, referem à opressão à língua, à cultura dizimada e ao atraso social que perpetuou o estereótipo de pessoas surdas ao serem consideradas deficientes e incapazes. E “diante desse cenário que amordaçou a língua de sinais por um século, a comunidade surda vê-se representada na essência da estratégia política do movimento multiculturalista nos anos 90”.

Conforme apontam Fernandes e Moreira (2014) a teorização do campo epistemológico denominado Estudos Surdos (*Deaf Studies*) foi edificada com a contribuição da crítica pós-moderna em educação, no campo dos Estudos Surdos. O movimento surdo formou duas vertentes compostas, uma, pelos surdos, familiares e profissionais, principalmente, do Sul do país, buscando o reconhecimento como “minorias linguísticas”, e outra, representada no campo discursivo acadêmico, visando criar ou colocar os estudos surdos no contexto dos estudos multiculturais e romper com a discussão da surdez obrigatoriamente no contexto da educação especial.

A educação bilíngue é uma das questões que firmaram os espaços para discussão dos Estudos Surdos, como exposto por Fernandes e Moreira (2014, p.57), “[dentre] as questões substantivas que subsidiaram o espaço discursivo dos Estudos Surdos, está localizada a discussão em torno do direito a uma educação bilíngue, como espaço de resistência e edificação da identidade surda”, reiteram, também, que “o bilinguismo dos surdos brasileiros constitui uma situação em que a comunidade surda tem um alto grau de identificação com a língua brasileira de sinais (Libras) e a utiliza cotidianamente”.

Silva (2015) expõe sobre a mobilização de surdos de todo o Brasil contra o equívoco de considerar as escolas bilíngues como escolas especiais,

A Comunidade Surda tem lutado pela Criação de escolas bilíngues onde a instrução é em língua de sinais no primeiro momento e somente após terem se apropriado da sua primeira língua completamente, e obviamente desenvolvido a linguagem, é que as crianças surdas começam o aprendizado da segunda língua, a língua oral auditiva, no Brasil, a LP. (SILVA, 2016, p.28)

Silva (2016, p.32) expõe que “[os] estudos têm apontado para essa proposta como a mais adequada para o ensino de crianças surdas”. E, para o surdo se tornar bilíngue, é necessária

a sua inserção em ambientes capazes de respeitar a sua diferença linguística, porque o bilinguismo para o surdo possibilita atravessar a fronteira linguística e proporcionar o seu desenvolvimento dentro ou fora do âmbito escolar, numa perspectiva sócio-antropológica.

Skliar (2016, p.25) posiciona-se quanto à educação bilíngue dizendo que “[os] projetos chamados de educação bilíngue para surdos têm que projetar uma luz sobre esses fatos, e não se contentarem em simplesmente definir formalmente - como de hábito se faz – a utilização das duas línguas dentro da educação dos surdos”.

Silva (2016, p. 34-35) sinaliza que “uma educação bilíngue para alunos com surdez, no atual paradigma da inclusão ainda não se faz efetiva”, avalia que para “se desenvolver linguisticamente um indivíduo precisa desde tenra idade interagir em uma comunidade linguística, o que não acontece com os surdos, em sua maioria”.

Neste aspecto, a Lei 13.146/2015 diz que acessibilidade é a possibilidade e condição de alcance para a utilização, com segurança e autonomia à informação e à comunicação, bem como outros serviços e instalações, e a medida em que os estudantes expõem que não há material adaptado, nem comunicação, entende-se que os conteúdos das aulas não estão sendo ministrados utilizando-se de recurso visuais, como vídeos, figuras, exposição em slides, e também que a utilização da língua portuguesa escrita e a leitura não está sendo utilizada de modo que os estudantes possam desenvolver a memória visual e o hábito de leitura. A disposição do intérprete de libras para a tradução e interpretação é uma reivindicação incisiva por parte deles.

Vilhalva (2004) e Corrêa (2018) tratam de a importância dos professores conhecerem seus alunos e a necessidade de preparo e zelo pedagógico, e, que de algum modo foi externado pelo professor de português e ciências, conforme explicitado pelos participantes da pesquisa, mas é notório que a comunicação por meio da língua de sinais não transita nesta instituição, implicando a garantia da acessibilidade dos estudantes surdos.

### 6.2.2 Categoria: Permanência

Quadro 9. Questão do roteiro de entrevista semiestruturada, expressões chave e ideia central da categoria permanência.

QUESTÃO	EXPRESSÃO CHAVE	IDEIA CENTRAL
2. Você se sente acolhido nesta escola?	<b>ESI</b> – <i>Sim, gosto muito daqui.</i> <b>ESII</b> – <i>Sim. Não sei como será o próximo ano em outra escola, nesta sinto acolhido.</i>	Sim. (...) nesta sinto acolhido.

4. A escola dispõe de profissional Intérprete de Libras?	<b>ESI</b> – <i>Sim.</i> <b>ESII</b> – <i>Sim, é muito bom.</i>	Sim, é muito bom.
14. Como é sua relação com os colegas?	<b>ESI</b> – <i>Boa. Normal.</i> <b>ESII</b> – <i>Boa. Normal.</i>	Normal.
15. Como é sua relação com os profissionais da escola (professores da sala regular, Intérprete de Libras, professor do AEE, direção e outros)?	<b>ESI</b> – <i>Boa. Contato normal.</i> <b>ESII</b> – <i>Boa. Para comunicar na Secretaria a Intérprete vai junto.</i>	Boa. (...) a intérprete vai junto.
16. Você avalia que o discente com surdez enfrenta dificuldades para permanecer na escola?	<b>ESI</b> – <i>Sim. Pela falta de comunicação direta com os professores.</i> <b>ESII</b> – <i>Sim, às vezes, é difícil, não dá muita vontade de vir. Moro longe, o ônibus é cheio, tem que vir todo dia na escola. A educação a distância é difícil por conta das palavras que conheço poucas.</i>	Sim. (...) Falta de comunicação direta com os professores. Sim (...) não dá vontade de vir (...)

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base na entrevista realizada com os participantes da pesquisa.

Para a discussão da categoria permanência, serão utilizadas as ideias centrais: (...) *nesta sinto acolhido*. (...) *a intérprete vai junto*. (...) *Falta de comunicação direta com os professores*. (...) *não dá vontade de vir* (...). Percebemos que o discurso, ora apresentado, remete-nos como os estudantes externam seus sentimentos de bem-estar no ambiente escolar e também que retomam a questão da comunicação.

Como tratado na categoria acessibilidade, verificamos que uma das barreiras enfrentadas pelos estudantes surdos é o acesso à informação e à comunicação. A maioria das escolas fazem a inclusão do estudante surdo, mas a presença e a circulação da Libras mantêm-se restrita a eles e à sua relação com o intérprete, e também, com o professor do AEE. Mas, na realidade do ESI e do ESII, o AEE não fez parte desta relação, pois não frequentavam a SRM, ponto que trataremos a seguir.

Quanto à permanência, embora exista uma questão contraditória, a partir da discursividade “(...) *nesta sinto acolhido*”, “(...) *não dá vontade de vir* (...)”, faremos a discussão baseando-nos no argumento de Skliar (2016) de que uma educação onde os surdos são apenas presença na sala de aula, sem poder argumentar, pensar e construir-se a partir deles mesmos, enquanto surdos, não condiz com uma escola possível. Desta forma, visando apresentar aspectos que estimulam e valorizam as características próprias desses estudantes, abordaremos a categoria enfatizando os “estímulos”, e nesta colocação, referindo tanto ao que a escola pode (ria) trabalhar para estimular o discente com surdez, mas, principalmente, valorizar suas possibilidades/potencialidades. Discutiremos a partir do que Skliar (2016) intitulou de reflexão sobre o consenso das potencialidades educacionais dos surdos.

Neste contexto, Skliar (2016, p.27) apresenta as potencialidades da aquisição e desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua, e sinaliza que “[pôr] a língua de sinais ao alcance de todos os surdos deve ser o princípio de uma política linguística, a partir da qual se pode sustentar um projeto educacional mais amplo”, e salienta que,

(...) esse processo não deve ser considerado apenas como um problema escolar e institucional, tampouco como uma decisão que afeta tão somente um certo plano ou um certo momento da estrutura pedagógica e, muito menos ainda, como uma questão a ser resolvida a partir de esquemas metodológicos. É um direito dos surdos e não uma concessão de alguns professores ou de algumas escolas (SKLIAR, 2016, p.27).

Skliar (2016, p.28 grifo do autor) pontua, também, sobre as potencialidades de identificação das crianças surdas com seus pares ou com os adultos surdos, e neste aspecto, diz “[refiro-me], sim, a uma política de identidades surdas, em que questões ligadas à raça, à etnia, ao gênero, etc., sejam também entendidas como “identidades surdas””, sinalizando que essas identidades são híbridas e passam por processo de transição constantemente.

Ao tratar sobre a potencialidade do desenvolvimento de estruturas, formas e funções cognitivas e visuais, Skliar (2016, p.28) refere que “[as] potencialidades e capacidades visuais dos surdos não podem ser entendidas somente em relação ao sistema linguístico próprio da língua de sinais”, e afirma que “[a] surdez é uma experiência visual, (...) e isso significa que todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual (...)”. Expõe, ainda, “[nesse] sentido, a questão da didática, a questão do conhecimento, tanto o escolar quanto o não escolar, e a questão das interações que as regulam, devem ser criticamente discutidas e reconstruídas”. E isso deve pautar as adaptações que garantirão acessibilidade e conseqüentemente permanência.

Skliar (2016) pondera sobre a potencialidade de uma vida comunitária e do desenvolvimento de processos culturais específicos,

Não me parece possível compreender ou aceitar o conceito de cultura surda senão por meio de uma leitura multicultural, ou seja, a partir de um olhar de cada cultura em sua própria lógica, em sua própria historicidade, em seus próprios processos e produções. (SKLIAR, 2016, p.29).

Para Skliar (2016, p.29), é direito das crianças surdas o acesso às comunidades, bem como aos processos culturais, sem nenhuma imposição. “E as políticas linguísticas, do conhecimento, das identidades, etc., são uma parte indissolúvel dessas potencialidades ou direito”.

Ao tratar sobre a potencialidade de participação dos surdos no debate linguístico, educacional, escolar, de cidadania, o autor enfatiza,

A potencialidade de reconstrução histórica dos surdos sobre a sua educação e sua escolarização é, sem margem para dúvidas, um ponto de partida para uma reconstrução política significativa e para que participem, com consciência, das lutas dos movimentos sociais surdos pelo direito à língua de sinais, pelo direito a uma educação que abandone os seus mecanismos perversos de exclusão, e por um exercício pleno da cidadania. (SKLIAR, 2016, p.29-30).

Abordar as potencialidades explícitas por Skliar (2016) permite visualizar que o estudante surdo deve ter um espaço que não é paralelo ao dos ouvintes, um ambiente em que ele se sinta acolhido porque entende, porque pertence, enfim, porque as relações dentro do espaço escolar são educacionais e sociais, possibilitam perceber-se incluído na escola, não apenas inserido, permitindo perceber a escola como um lugar atrativo para se permanecer.

Teske (2016, p. 151) expõe que,

a educação de surdos, necessariamente, precisa ultrapassar as fronteiras da escola, pois a mesma pertence a um universo maior que é a própria sociedade. A defesa de uma educação multicultural crítica exige uma mudança de paradigmas na educação surda. Muitos pesquisadores e educadores pensam que essa concepção é fundamental em sala de aula, onde os alunos surdos podem aprender sobre si mesmos e sobre os outros. Penso que é equivocado e perverso o discurso da neutralidade e imunidade axiológica. Se trabalho com pessoas surdas não preciso me disfarçar de surdo. Tenho a minha identidade e a minha cultura, o que não impede a troca e o retorno pelo estranhamento de forma igual e ética.

Conforme posto pelo autor, não é necessário se disfarçar de surdo, não é necessário interromper a troca, é preciso, sim, potencializar, estimular o discente com surdez e contribuir para que ele possa se sentir pertencente.

Uhmman (2018, p.30) salienta que é “[claro] que a mudança para a prática, em sala de aula, é complicada e um tanto perplexa, mas ao mesmo tempo é fundamental para que ocorra a permanência efetiva de alunos com deficiência no ensino regular” e, aponta como importante a identificação das necessidades e habilidades do aluno, que se tenha conhecimento do seu meio, das possíveis opções de recursos e também do uso de estratégias para o alcance do trabalho educacional de maneira mais eficaz.

Segundo Uhmman (2018) a escola deve se planejar e romper com preconceitos e dogmas de ensino, acolher o diferente, tomando para si a responsabilidade por moldar-se ao aluno.

Assim, tratando dos fatores que dizem respeito ao estímulo e valorização das características que são próprias dos surdos, citados por Skliar (2016), percebemos que a potencialidade da aquisição e desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua, é limitada, pois, no contexto escolar que estão inseridos comunicam apenas entre si e com a intérprete de libras e expressam que a falta de comunicação direta com os professores dificulta a permanência deles na escola. O desenvolvimento de estruturas, formas e funções cognitivas e visuais, também são limitadas, uma vez que sinalizaram que apenas o professor de português

e de ciências se dispõe a adequar as atividades e avaliações para eles. Quanto a potencialidade de uma vida comunitária, por meio da interação que disseram ocorrer na escola entre eles e os colegas, bem como os profissionais da instituição não há facilitação para o engajamento na vida comunitária e muito menos participação no debate linguístico, devido às limitações linguísticas que possuem e que não encontram na escola o suporte ou o incentivo necessário, capaz de lhes proporcionar condições de participação e discussão de assuntos que promovam sua autonomia linguística e que os potencializem para participar de debates. Ou seja, estão num ambiente paralelo ao dos ouvintes, cujas potencialidades não são estimuladas e demonstra a sinceridade minimizada das dificuldades enfrentadas para permanecer na escola, retratadas por meio da fala “não dá muita vontade de vir”.

### **6.2.3 Categoria: Atendimento Educacional Especializado**

Na discussão desta categoria, não faremos a exposição das perguntas, expressões chave e ideias centrais por meio de quadro, pois das perguntas aqui, apenas as de número 3 e 5 foram respondidas, conforme segue: 3. A escola tem Sala de Recursos Multifuncionais? 5. Você participa do Atendimento Educacional Especializado? Respostas dos estudantes: ESI – *Tem, mas não tem como participar porque começa às 18 horas, eu trabalho e só consigo chegar para o início das aulas.* ESII – *Tem, mas não consigo participar porque começa às 18 horas, eu trabalho e só chego mais tarde, já para o início das aulas. Participamos da aula de reforço que acontece nas segundas-feiras das 19h30 às 21h30.* Da pergunta 6 do roteiro de entrevista semiestruturada, – Você avalia que a sua participação no AEE contribui de uma forma significativa para sua participação na sala de aula regular?, não foi possível darem uma resposta.

Nesta categoria, diante da constatação de que os discentes com surdez não frequentaram o AEE, teceremos algumas considerações sobre as SRM e o AEE.

Ao discorrer o Capítulo I, fizemos menção à LDBEN 9.394/1996, à Resolução 04/2009, ao Decreto 7.611/2011, e à Lei 13.146/2015, que preveem o AEE, mas nesta abordagem será mencionada a Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e sobre a Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010, que trata das Orientações para a institucionalização do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.

A Portaria Normativa nº 13/2007, dispõe que

considerando o art. 61 do Decreto nº 5.296/2004, que define como ajudas técnicas os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente



projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (...) (BRASIL, 2007c, n.p.),

a normativa visa favorecer a autonomia e a importância do AEE para o território brasileiro, para que os entes “possam prover uma educação de qualidade a todos os alunos e as condições de acessibilidade, que garantam a participação nos espaços comuns de ensino e aprendizagem” (BRASIL 2007 c). Dessa forma, o AEE “constituiu-se em estratégia pedagógica da escola para oferecer respostas às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo o seu acesso ao currículo” (BRASIL 2007 c).

É previsto em seu Artigo 1º que a Portaria Normativa Nº 13/2007 resolve criar o programa de implantação das SRM “com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino”. Sendo as SRM, conforme exposto no Parágrafo Único, “um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos” (BRASIL 2007 c).

A NOTA TÉCNICA – SEESP/GAB/Nº 11/2010 dispõe, dentro dos aspectos a serem contemplados no Projeto Político Pedagógico da escola, informações institucionais, diagnóstico local, fundamentação legal, político e pedagógica, gestão, matrículas, organização da prática pedagógica da escola, infraestrutura e condições de acessibilidade na escola. Neste rol, ressalta-se a organização da prática pedagógica, que trata da organização curricular, programas e projetos com “descrição dos objetivos, da carga horária, dos espaços, das atividades, dos materiais didáticos e pedagógicos, entre outros integrantes da proposta curricular da escola para a formação dos alunos”, trata, também, da avaliação do ensino e da aprendizagem com “descrição da concepção, dos instrumentos e do registro dos processos avaliativos do desenvolvimento dos alunos nas atividades educacionais e das estratégias de acompanhamento do processo de escolarização dos alunos”; bem como, sobre a formação continuada de professores no âmbito da escola e/ou do sistema de ensino, de modo que contenha a “descrição da proposta de formação na escola (a organização, as parcerias, entre outros); a participação em cursos de formação promovidos sistema de ensino e Instituições de Educação Superior: nível do curso (extensão, aperfeiçoamento ou pós-graduação)”, especificando, também, “carga horária e modalidade (presencial ou à distância); número de professores/cursistas da escola” (BRASIL, 2010b, n.p.).

Mas com relação aos alunos público-alvo da educação especial, a Nota solicita que seja informado sobre a organização da prática pedagógica do AEE na SRM,

- a) Atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade, prestados de forma complementar à formação dos alunos público alvo da educação especial, matriculados no ensino regular;
- b) Articulação e interface entre os professores das salas de recursos multifuncionais e os demais professores das classes comuns de ensino regular;
- c) Plano de AEE: identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas do aluno; planejamento das atividades a serem realizadas; avaliação do desenvolvimento e acompanhamento dos alunos; oferta de forma individual ou em pequenos grupos; periodicidade e carga horária; e outras informações da organização do atendimento conforme as necessidades de cada aluno;
- d) Existência de espaço físico adequado para a sala de recursos multifuncionais; de mobiliários, equipamentos, materiais didático-pedagógicos e outros recursos específicos para o AEE, atendendo as condições de acessibilidade (BRASIL, 2010b).

Conforme o documento, é solicitada a descrição da acessibilidade,

(...) arquitetônica (banheiros e vias de acesso, sinalização tátil, sonora e visual); pedagógica (livros e textos em formatos acessíveis e outros recursos de TA disponibilizados na escola); nas comunicações e informações (tradutor/intérprete de Libras, guia intérprete e outros recursos e serviços); nos mobiliários (classe escolar acessível, cadeira de rodas e outros); e. no transporte escolar (veículo rebaixado para acesso aos usuários de cadeira de rodas, de muletas, andadores e outros) (BRASIL, 2010b).

Segundo Alves (2006, p. 14), baseando-se nas Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica, o AEE em SRM “constitui serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa, no caso dos alunos com altas habilidades/superdotação, e complementa, no caso dos alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem vinculadas ou não à deficiência”, e sua oferta se dá de modo individual ou para pequenos grupos de alunos, cujo horário seja diferente daquele em que frequente(m) a classe comum. E, enfatiza que, “[portanto], essa sala de recursos é multifuncional em virtude de a sua constituição ser flexível para promover os diversos tipos de acessibilidade ao currículo, de acordo com as necessidades de cada contexto educacional”.

Alves (2006, p. 15), expõe que o AEE “se caracteriza por ser uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo”, portanto, a escola oferta o suporte necessário para que o discente tenha acesso ao conhecimento. “O atendimento educacional especializado constitui parte diversificada do currículo dos alunos com necessidades educacionais especiais, organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns”, e “[dentre]as atividades curriculares específicas desenvolvidas no atendimento educacional especializado em salas de recursos se destacam: o ensino da Libras” e outros.

Alves (2006, p. 15) destaca que algumas atividades ou recursos devem ser disponibilizados para os discentes dentro da classe comum, além do atendimento educacional especializado realizado em salas de recursos ou centros especializados, dando exemplos como: os serviços de tradutor e intérprete de Libras; a disponibilidade das ajudas técnicas; e tecnologias assistivas. Reitera que o AEE “não pode ser confundido com atividades de mera repetição de conteúdos Programáticos desenvolvidos na sala de aula, mas deve constituir um conjunto de procedimentos específicos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos”.

Dentre o grupo de alunos atendidos pelo AEE nas SRM, Alves (2006, p. 16) sinalizam “alunos com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos”, evidenciando que esses e outros,

(...) muitas vezes, não têm encontrado respostas às suas necessidades educacionais especiais no sistema de ensino, poderão ser beneficiados com os recursos de acessibilidade por meio de ajudas técnicas e de tecnologias assistivas, utilização de linguagens e códigos aplicáveis e pela abordagem pedagógica que possibilite seu acesso ao currículo (ALVES, 2006, p.16)

Diante do exposto, a seguir apresentamos o quadro 10 expondo a formação, os conhecimentos e as atribuições exigidos para a função de professor do AEE em SRM,

Quadro 10. Perfil do professor do AEE em SRM

FORMAÇÃO e CONHECIMENTOS	ATRIBUIÇÕES
Curso de graduação, pós-graduação e ou formação continuada que o habilite para atuar em áreas da educação especial para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. Comunicação Aumentativa e Alternativa, Sistema Braille, Orientação e Mobilidade, Soroban, Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, Ensino de Língua Portuguesa para Surdos, Atividades de	<ul style="list-style-type: none"> <li>• atuar, como docente, nas atividades de complementação ou suplementação curricular específica que constituem o atendimento educacional especializado dos alunos com necessidades educacionais especiais;</li> <li>• atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao currículo e a sua interação no grupo;</li> <li>• promover as condições para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em todas as atividades da escola;</li> <li>• orientar as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional;</li> <li>• informar a comunidade escolar acerca da legislação e normas educacionais vigentes que asseguram a inclusão educacional;</li> <li>• participar do processo de identificação e tomada de decisões acerca do atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos;</li> <li>• preparar material específico para uso dos alunos na sala de recursos;</li> <li>• orientar a elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos nas classes comuns do ensino regular;</li> </ul>

Vida Diária, Atividades Cognitivas, Aprofundamento e Enriquecimento Curricular, Estimulação Precoce, entre outros.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• indicar e orientar o uso de equipamentos e materiais específicos e de outros recursos existentes na família e na comunidade;</li> <li>• articular, com gestores e professores, para que o projeto pedagógico da instituição de ensino se organize coletivamente numa perspectiva de educação inclusiva.</li> </ul>
--	---

Elaborado pela pesquisadora com base em Alves (2006, p. 17).

A seguir apresentamos o quadro 11 com o perfil do professor do AEE em SRM para atender alunos surdos ou com deficiência auditiva, segundo Alves (2006, p. 25-26).

Quadro 11. Perfil do professor do AEE em SRM para atender alunos surdos ou com deficiência auditiva

<b>FORMAÇÃO e CONHECIMENTO</b>	<b>ATRIBUIÇÕES</b>
Nessas salas de recursos, o professor, preferencialmente bilíngue, com conhecimentos acerca de metodologias para o ensino de línguas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ofertar suporte pedagógico aos alunos, facilitando-lhes o acesso a todos os conteúdos curriculares;</li> <li>• promover o aprendizado da Libras para o aluno que optar pelo seu uso;</li> <li>• utilizar as tecnologias de informação e comunicação para a aprendizagem da Libras e da Língua Portuguesa;</li> <li>• desenvolver a Libras como atividade pedagógica, instrumental, dialógica e de conversação;</li> <li>• promover a aprendizagem da Língua Portuguesa para alunos surdos, como segunda língua, de forma instrumental, dialógica e de conversação;</li> <li>• aprofundar os estudos relativos à disciplina de Língua Portuguesa, principalmente na modalidade escrita;</li> <li>• produzir materiais bilíngues, (Libras-Português-Libras);</li> <li>• favorecer a convivência entre os alunos surdos para o aprendizado e o desenvolvimento da Libras;</li> <li>• utilizar equipamentos de amplificação sonora e efetivar interface com a fonoaudiologia para atender alunos com resíduos auditivos, quando esta for a opção da família ou do aluno.</li> </ul>

Elaborado pela pesquisadora com base em Alves (2006, p. 25-26) e MEC/SEE (2006).

Inicialmente buscou-se compreender o quanto a participação do discente com surdez no AEE ofertado na SRM teria contribuído, na visão deles, para sua participação na sala regular e seu aprendizado, todavia, os estudantes não tinham acesso ao AEE, e dessa forma, não puderam expressar sobre o assunto.

Não deixamos, no entanto, de trazer à luz a legislação que trata sobre como deve ser este espaço, como também, a forma do atendimento pelas escolas por meio de seu Projeto

Político Pedagógico, e sobre o que é solicitado para implantação das SRM. Trazemos também a formação, o conhecimento e as atribuições de que deve dispor o professor para desempenhar a função de professor do AEE e, sobretudo, o AEE para o estudante com surdez. Esta exposição nos inquieta e remete a indagar qual o impacto da não participação destes estudantes – ESI e ESII – neste espaço que visa, entre vários outros objetivos, atender às necessidades específicas quanto à acessibilidade, a permanência, a aprendizagem e as perspectivas dos mesmos.

#### 6.2.4 Categoria: Aprendizagem

Quadro 12. Questão do roteiro de entrevista semiestruturada, expressões chave e ideias centrais da categoria aprendizagem

QUESTÃO	EXPRESSÃO CHAVE	IDEIA CENTRAL
7. Você tem alguma dificuldade para acompanhar as aulas? Grau de dificuldade (muita, pouca, nenhum)	<p><b>ESI</b> – <i>Bastante. O professor da aula de reforço que me ajuda. O professor da sala de aula não ajuda quase nada. Eu gosto bastante da aula de matemática, tenho esperança de aprender ainda mais.</i></p> <p><i>Os colegas eu conheço, converso, mas não são amigos de sala de aula. Às vezes eles me ajudam nas aulas de matemática.</i></p> <p><b>ESII</b> – <i>Bastante. Concordo que o professor da aula de reforço ajuda. Os professores da sala de aula regular não consigo entender quase nada. Sem a intérprete na sala de aula é muito difícil entender, porque não tenho como pedir ajuda aos professores, não entendem o que eu falo. Eu não gosto de matemática, não tenho vontade nenhum de aprender, vontade zero.</i></p> <p><i>Meus colegas, converso com eles, mas não são meus amigos, eles me ajudam um pouco.</i></p>	<p>Bastante. O professor da aula de reforço ajuda (...) da sala de aula (...) quase nada.</p> <p>(...) os professores da sala de aula não consigo entender quase nada. (...) os colegas (...) às vezes, eles me ajudam (...)</p> <p>sem a intérprete na sala de aula é muito difícil entender. (...) não entendem o que eu falo. Meus colegas (...) às vezes, eles me ajudam (...).</p>
11. Como você avalia a oferta educacional na modalidade EJA?	<p><b>ESI</b> – <i>Acho muito bom.</i></p> <p><b>ESII</b> – <i>Acho ruim por causa das palavras que tenho um pouco de dificuldade.</i></p>	<p>Acho muito bom.</p> <p>Acho ruim por causa das palavras (...).</p>
19. Você tem conhecimento de instrumentos de participação na construção de proposta para a melhoria da educação, como a construção do Projeto Político Pedagógico? Já foi convidado a participar da construção deste?	<p><b>ESI</b> – <i>Não. Não conheço as leis.</i></p> <p><b>ESII</b> – <i>Não. Não tem comunicação. Um dia fui ao hospital e não tinha intérprete, tive ajuda da mãe de outro surdo, foi ela quem me ajudou. Chamavam a minha senha no painel e eu não sabia, fui chamado muitas vezes.</i></p>	<p>Não. Não conheço as leis.</p> <p>Não (...) fui ao hospital e não tinha intérprete (...).</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na entrevista realizada com os participantes da pesquisa.

Considerando o exposto pelos discentes em “(...) os professores da sala de aula não consigo entender quase nada”. “(...) não entendem o que eu falo”, a discursividade demonstra, conforme apontado por Pires (2008, p.33), que “[uma] pessoa com surdez exige da escola adequações pedagógicas quanto à comunicação, metodologia, avaliação e etc.”. Que para tais adequações, “a escola precisa conhecer esse aluno, sobretudo, suas especificidades físicas,

psicológicas e sócio-culturais, mais especificamente, a escola deve compreender as características de uma pessoa surda”, assim, fazem-se necessários a compreensão e o conhecimento “por meio da identificação de sua cultura e de sua identidade e só então, poderá compreender o seu processo de aprendizagem”.

Pires (2008, p.49) afirma que, “[assim] o ensino e aprendizagem estão ligados à cultura”, e enfatiza “a escola precisa centralizar o seu currículo na realidade, permitir o acesso de todos às experiências em comuns, utilizar o contexto coletivo, a cultura e os hábitos como conteúdo da educação para culminar na aprendizagem”.

Para Martins (2008, p. 111) além da cultura, a linguagem é um dos elementos presentes no cotidiano escolar, também no cotidiano das pessoas, da sociedade, possibilitando as interações, a partilha e as trocas. “Isso porque os processos humanos das vivências cotidianas são, fundamentalmente, formados pelos recursos mediacionais, que empregam especialmente a linguagem, e que estão incorporados na ação humana, nos comportamentos dos indivíduos”. Mas, Pazini (2011, p.84) menciona dificuldade de interações, de relacionamento por surdo e ouvinte, as quais acontecem em escolas “onde o surdo se sente excluído por falta da presença de sua língua natural”. Evidencia que,

Com a presença do professor interlocutor, onde e quando esse profissional aparece, fica evidente o acesso do surdo aos conteúdos trabalhados na sala de aula, mas o convívio surdo-ouvinte, a comunicação propriamente dita, só se dá por intermédio da língua de sinais, e, como os ouvintes não sabem se comunicar em língua de sinais, essa relação não acontece (PAZINI, 2011, p.84).

Pazini (2011, p.71) comenta que “[a] comunicação, portanto, é fator determinante no desenvolvimento do surdo, mas, sem a língua de sinais não é possível uma mediação, uma aprendizagem que possibilite um contexto inclusivo na sala de aula”, não é garantida a possibilidade, de fato, da aprendizagem através da língua natural dos surdos.

Perante a dificuldade de comunicação, Botelho (2002, p.19) expõe que os surdos simulam estar compreendendo que isto ocorre com muita frequência, “isto é, fingem que compreendem e que sabem, para evitar constrangimento na tensão da comunicação e para que passem despercebidos, aprendem a ocultar o sofrimento pelo temor e vergonha de não ser como todo mundo”, no entanto, isso aparenta que a aprendizagem está sendo possível. Vale ressaltar, conforme aponta Silva (2016, p. 45), “muitas vezes nem mesmo a sua língua natural, a língua de sinais, é do seu domínio total, pois não teve acesso a ela, ou só teve esse acesso tardiamente, o que lhe acarretou defasagens linguístico-cognitivas que exigem metodologias adequadas de ensino”, e isto requer tempo prolongado para ser vencido.

Skliar (2016, p.18-19) reitera que “[a] falta de compreensão e de produção dos significados da língua oral, (...) foram e são motivos para três tipos de justificações impróprias sobre o fracasso na educação de surdos”, a primeira “está a atribuição aos surdos do fracasso escolar – fracasso, então, da surdez, dos dons biológicos naturais”, traz como segunda “a culpabilização dos professores ouvintes por este fracasso”, e apresenta como a terceira das justificativas, “a localização do fracasso nas limitações dos métodos de ensino – o que reforça a necessidade de purificá-los, de sistematizá-los ainda mais, de torná-los mais rigorosos e impiedosos com relação aos surdos”. Mas o autor avalia que “(...) a educação de surdos não fracassou, ela apenas não conseguiu os resultados previstos em função dos mecanismos e das relações de poderes e de saberes atuais” (SKLIAR, 2016, p.19).

Thoma (2016, p. 127) expõe “[hoje], sabemos que uma educação que não considera aspectos socioculturais dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, já nasce com a garantia do fracasso, apresentando pouco ou nenhum valor de aplicabilidade”, e Skliar (2016, p.19), acrescenta que “[o] olhar dos surdos sobre o fracasso, segundo as nossas pesquisas, se refere sobretudo a uma questão ligada a falta de acesso a língua de sinais e a um processo demorado de identificações com outros surdos”.

Thoma (2016, p.133) sinaliza, ainda, que “[as] questões que envolvem a educação de surdos estão carregadas de subjetividades que impuseram aos surdos uma aquisição de língua e de cultura dominante”, que “o seu sucesso ou fracasso escolar se relaciona diretamente com as imagens e representações que dão aos surdos certas dificuldades de aprendizagem, ligadas a uma suposta inferioridade cognitiva e linguística”. No entanto, pondera ao dizer que “[o] que não se reconhece, no mais das vezes, é que tais dificuldades podem estar, antes de tudo, na incapacidade que muitas vezes nós, ouvintes, temos para trabalhar com eles”, de não sabermos ensinar sem basear na língua oral.

Diante desse contexto, Lacerda (2006), Strobel (2006), Silva (2016) e Skliar (2016) pontuam dificuldades vivenciadas pelos surdos frente à aquisição do conhecimento e aprendizagem, Strobel (2006, p. 247) sinaliza: “[vemos] muitos sujeitos surdos concluírem o Ensino Médio sem saber escrever sequer um bilhete”.

Lacerda (2006, p.176) expõe,

Ao final de anos de escolarização, a criança recebe o certificado escolar sem que tenha sido minimamente preparada para alcançar os conhecimentos que ela teria potencial para alcançar (em muitos casos, termina a oitava série com conhecimentos de língua portuguesa e matemática compatíveis com a terceira série).

Silva (2016, p. 42) reitera que “[os] surdos têm assim passado por um processo longo de escolarização, mas sem o desenvolvimento esperado de alguém que passa tanto tempo na escola”, e Skliar (2016, p.21) traz que “(...) os adultos surdos, presentes na instituição, estão isolados ou são levados a cumprir tarefas menores, (...)” e, ainda, segundo Silva (2016, p. 36), ao surdo “lhes é imposto aprender língua portuguesa, mas os registros históricos têm mostrado que em sua grande maioria os surdos não se tornam competentes nesta segunda língua. Não se tornam leitores competentes e muito menos escritores competentes”.

Os prejuízos da falta de interações, partilha, trocas e da centralidade do currículo na realidade, bem como, a vergonha dos estudantes surdos em fazer questionamentos e tirar suas dúvidas porque não entendem os professores e os professores não os entendem, lhes induzem a desistência, a evasão e ou a conclusão de séries compatíveis com a aprendizagem de séries anteriores, porque não alcançam o desenvolvimento esperado dada as condições de aprendizagem que lhes são oferecidas.

### 6.2.5 Categoria: Perspectiva

Quadro 13. Questão do roteiro de entrevista semiestruturada, expressões chave e ideias centrais da categoria perspectiva.

QUESTÃO	EXPRESSÃO CHAVE	IDEIA CENTAL
21. Quais são suas expectativas após a conclusão do ensino fundamental?	<b>ESI</b> – <i>Continuar estudando, tenho vontade de fazer uma faculdade.</i> <b>ESII</b> – <i>Continuar estudando. Tenho vontade de fazer curso de mecânica, consertar carro.</i>	Continuar estudando (...)
22. Qual a formação profissional que você deseja ter?	<b>ESI</b> – <i>Médica. Para ajudar as pessoas surdas, pois elas vão ao médico e enfrentam muitas dificuldades de serem entendido em suas necessidades, gosto muito de criança, ajudar as crianças.</i> <b>ESII</b> – <i>Mecânica. Trabalho com mecânica, funilaria, pintura de carro, troca de óleo, gosto muito e, às vezes, dou uma olhada no motor, sou apaixonado com isso.</i>	Médica. (...) ajudar as pessoas surdas (...) elas vão ao médico em enfrentam dificuldades de ser atendidas em suas necessidades. Mecânica. (...) trabalho com mecânica (...) sou apaixonado com isso.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na entrevista realizada com os participantes da pesquisa.

Nesta categoria, baseando na ideia central “*Continuar estudando (...)*”, percebe-se que os sujeitos têm expectativas de dar continuidade aos estudos. Sobre este aspecto, Lopes (2016, p.117) comenta que “[neste] espaço chamado escola, os educadores comprometidos com a multiplicidade devem adotar o compromisso de questionar as relações que organizam as diferenças”, e considera que “[a]partir de uma postura crítica da análise pedagógica, da escola, dos poderes e das diferenças, podemos ter uma comunidade conectada com a indignação, com



a oposição, com as incertezas”, e assim, serão possíveis “profissionais e alunos combativos e capazes de perceberem que lugar estão ocupando dentro delas”.

Lopes (2016, p.117) reflete, também, quanto ao poder dos alunos surdos, “quando submetidos à inconformidade gerada pela escola questionadora, passa a ocupar um espaço vital no processo de desterritorialização das barreiras sensoriais, linguísticas, espaciais, escolares, de identidades e de cultura na instituição”.

E, embora passem pelas dificuldades já mencionadas, são movidos por expectativas que os levam a enfrentá-las. Nesse sentido, cabe a escola conhecê-los e potencializá-los, utilizando de estratégias que os mantenham focados e oportunize alcançar os níveis de escolaridade por eles almejados.

A seguir são apresentadas as considerações finais da presente pesquisa.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazendo a análise da Educação Especial no Brasil, partindo de sua história, antes mesmo de tornar-se obrigação do Estado até os dias atuais, pode-se concluir que houve avanços, as necessidades particulares de cada pessoa foram sendo questionadas e, por isso, os legisladores estabeleceram ou aprimoraram leis, decretos, normativas com o intuito de atender especificidades, mas também, preconizar direitos.

Os surdos, sob a ótica de público com deficiência, fazem parte do público da Educação Especial e estão amparados pelas normativas direcionadas às políticas públicas de educação destinadas às pessoas com deficiência, dentre elas a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e todas as demais criadas para garantir sua operacionalização.

A pesquisa pode constatar que existe uma luta incansável pelas pessoas com surdez para garantir seus direitos, mas, sobretudo, para dizerem por si mesmas suas necessidades, a educação que querem. Elas não querem ser chamadas de “deficientes”, não por negarem a surdez, mas por resolverem sua impossibilidade auditivamente por meio de uma leitura visual. Os direitos de oficialização da Libras e a obrigatoriedade de acessibilidade na comunicação e informação destacam-se entre as conquistas alcançadas pelos surdos.

Quanto à educação de surdos, foi percebido com base na discussão e nos referenciais, uma sinalização pela educação bilíngue, mas diante do exposto, os projetos chamados de educação bilíngue para surdos têm que projetar uma luz sobre esses fatos, e não se contentarem em simplesmente definir a utilização das duas línguas dentro da educação dos surdos, mas também, o respeito à identidade, à cultura e à comunidade surda.

A Educação de Jovens e Adultos, como visto em sua trajetória, também, enfrentou e enfrenta dificuldades para alcançar seus objetivos, ter o alcance e a qualidade de que trata a legislação. Vista com uma educação subalterna, para aligeirar o ensino de pessoas que estão desestimuladas, cansadas após suas jornadas de trabalho, que, no entanto, precisam ter formação para conquistarem melhores oportunidades de emprego. Esse aligeiramento na EJA tem como fins primordiais a correção de fluxo e diminuição dos níveis de baixa escolaridade.

A legislação educacional brasileira, como foi possível observar dentro do contexto percorrido, esmerou-se, muito em virtude da participação da sociedade; no mesmo sentido foi observado que a legislação do município pesquisado construiu suas normativas pautadas nessas orientações nacionais. É possível afiançar que existe uma gama de documentos legislativos e

que há inclusive a possibilidade de se construir planos, decretos e deliberações pautadas nos documentos nacionais, mas adaptados às realidades locais, isso porque muitos dos documentos criados pelo Ministério da Educação são orientadores.

Refletindo a discussão apresentada sobre as lutas sociais e tentativas do Estado em adequar a oferta da educação mediante a legislação vigente. Observa-se que há esforços em garantir acesso, permanência e sucesso à/na educação para todos, inclusive, para o público da EJA, contudo, isso ainda ocorre sem incluir os alunos como deveria. Considerando as necessidades específicas de cada estudante, atrelando a discussão sobre o surdo neste contexto, foi concluído a partir do levantamento de dados com os estudantes participantes da pesquisa que:

I. A comunicação e a informação não estão sendo devidamente possibilitada a eles, pois sinalizam “*precisa ter intérprete*”, e quanto aos materiais pedagógicos, externam “*melhor se tivesse material adaptado*”;

II. Quanto à permanência, expressam “*não dá muita vontade de vir*”, isto porque a escola deve ofertar condições para o surdo se construir e se constituir como indivíduo capaz de comunicação. As mudanças em sala de aula são difíceis, mas ao mesmo tempo é fundamental para a permanência dos estudantes com deficiência no ensino regular.

III. Participar do Atendimento Educacional Especializado não é possível. Observou-se, ao discorrer sobre essa categoria, que as normativas nos três níveis (federal, estadual e municipal) referem a este atendimento de modo a complementar ou suplementar às necessidades educacionais; tratam das exigências quanto à formação, aos conhecimentos e às atribuições do professor para atender o surdo neste suporte; tratam, também, da aprendizagem, do trabalho pedagógico, de material e recursos pedagógicos, da avaliação, e do plano de atendimento educacional especializado, que são instrumental para identificar as potencialidades e necessidades educacionais do aluno, de onde se observou que os surdos não conseguem participar desse atendimento por incompatibilidade de horário, embora esteja previsto na normativa, Deliberação, que o AEE será em horários programados de acordo com as necessidades do estudante.

IV. A aprendizagem dos surdos tem sido dificultada em virtude da falta de comunicação entre eles e o professor da sala regular, porque não entendem o que o professor fala, nem este entende o que eles dizem. Portanto, a comunicação é fator indispensável ao desenvolvimento do surdo, de modo que, a mediação e a aprendizagem em um contexto inclusivo se tornam impossíveis na sala de aula sem o uso da língua de sinais.

V. Quanto à perspectiva dos surdos, pode-se concluir que eles, mesmo demonstrando temor, visam à continuidade dos estudos e vislumbram alcançar formação em níveis superiores e ter boas profissões.

Diante do exposto, de modo geral, pode-se concluir que: a política pública de educação está pautada na legislação de modo a atender as necessidades dos indivíduos e garantir seus direitos, também, a partir do movimento da sociedade ela pode criar outras, leis, decretos, deliberações, normativas, orientações em prol de um bem a todos, ou uma maioria, isto nos âmbitos nacional e municipal. Mas considerando o que os surdos dizem de sua vivência educacional, estas leis ainda não estão em execução para eles, a escola não está inclusiva, o acesso à comunicação, à informação, à interação, à aprendizagem, à avaliação, ao atendimento educacional especializado, a recursos materiais e pedagógicos adaptados não estão disponíveis.

Estas conclusões desencadeiam um questionamento quanto aos meios ou canais de divulgação, de informações e de direitos, “canais” ou instâncias de fiscalização da execução da política pública: onde estão os Conselhos Municipais de Educação e Conselhos Municipais de Direitos da Pessoa com Deficiência? Neste âmbito, especificamente, quanto ao acesso ao conhecimento pelos surdos sobre os direitos à educação, os direitos sociais e as garantias fundamentais, pode-se dizer que, não se consegue questionar, nem reivindicar sobre aquilo que não se tem conhecimento.



## REFERÊNCIAS

- ALBRES, N. A.; RODRIGUES, C. H. As funções do intérprete educacional: entre práticas e políticas educacionais. **Revista de Estudos do Discurso, Bakhtiniana**, São Paulo, ano13 v. 3 p. 16-41, Set./Dez. 2018.
- ALVES, D. de O. **Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado**. Brasília - MEC, 2006.
- ALVES, J. R. M. Os novos caminhos (ou descaminhos) para um novo Plano Nacional de Educação. **Carta Mensal Educacional**, Rio de Janeiro, n. 1, n.p., dez. 1996. Disponível em: <[http://www.ipae.com.br/pub/pt/cme/cme\\_116/index.htm](http://www.ipae.com.br/pub/pt/cme/cme_116/index.htm)>. Acesso em: 26 maio 2021.
- ANATEL. **Resolução 667 de 30 de maio de 2016**. Disponível em: <<https://www.anatel.gov.br/legislacao/resolucoes/2016/905-resolucao-667>>. Acesso em: 03 jun. 2021.
- BARBOSA, R. da S. **Análise do ensino e da aprendizagem de crianças com surdez incluídas no ensino regular**. 2011. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2011.
- BERTULANI, C. **O ouvido humano**. Nov. 1999. Disponível em: <<https://www.if.ufrj.br/~bertu/fis2/ondas2/ouvido/ouvido.html>>. Acesso em: 27 maio 2021.
- BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos Surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988, Brasília, 1988 Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em: 17 jun. 2020.
- \_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1967. Congresso Nacional, Brasília, 1967. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/-constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/-constituicao67.htm)>. Acesso em: 03 jun. 2020.
- \_\_\_\_\_. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937, Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/-constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/-constituicao37.htm)>. Acesso em: 03 jun. 2020.
- \_\_\_\_\_. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 18 de setembro de 1946, Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/-constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/-constituicao46.htm)>. Acesso em: 03 jun. 2020.
- \_\_\_\_\_. **Constituição Política do Império do Brasil** de 25 de março de 1824, Rio de Janeiro, 1824 Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/-constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/-constituicao24.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- \_\_\_\_\_. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília, 2007a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download-](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download-)

[&alias=424-cartilha-c&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](#)>. Acesso em: 01 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto Federal nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 24 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, Brasília, 2008a Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2008/decretolegislativo-186-9-julho-2008-577811-republicacao-102419-pl.html>>. Acesso em: 06 maio 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em: 24 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, 2006a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20042006/2006/Decreto/D5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2006/Decreto/D5840.htm)>. Acesso em: 24 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm)>. Acesso em 01 jul.2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, Brasília, 2009a Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em 20 maio 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20112014/2011/decreto/d7611.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20especial,especializado%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.&text=VIII%20%2D%20apoio%20t%C3%A9cnico%20e%20financeiro,atua%C3%A7%C3%A3o%20exclusiva%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20especial](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2011/decreto/d7611.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20especial,especializado%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.&text=VIII%20%2D%20apoio%20t%C3%A9cnico%20e%20financeiro,atua%C3%A7%C3%A3o%20exclusiva%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20especial)>. Acesso em: 08 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 7.612, de 17/11/2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília, 2011b. Disponível em: <<http://www.->

[planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/ Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm](http://planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm)>. Acesso em: 16 maio 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996**, Brasília, 1996 Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 1961 Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024-compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024-compilado.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, Brasília, 1971 Disponível em: <[http://www-planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, Brasília, 2001a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 17 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, v. 26, 2014. Disponível em: <[http://www-planalto.gov.br/ccivil\\_03/ ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www-planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 06 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: <<https://www.maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/03/Guia-sobre-a-LBI-digital.pdf>>. Acesso em 04 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria normativa nº 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". Brasília, 2007c. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192)>. Acesso em: 02 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, Brasília, 2010a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7246-rceb007-10&category\\_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7246-rceb007-10&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 27 maio 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC: SEESP Brasília, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/-pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Salas de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado**. Brasília, 2006b.



Disponível em: <[http://www.oneesp.ufscar.br/orientacoes\\_srm\\_2006.pdf](http://www.oneesp.ufscar.br/orientacoes_srm_2006.pdf)>. Acesso em 13 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Nota técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2010b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5294notatecnica112010&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294notatecnica112010&Itemid=30192)>. Acesso em: 17 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008**, Brasília, 2008b Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especialna-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especialna-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)>. Acesso em: 01 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004-09.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Resolução Nº 510**. Conselho Nacional de Saúde, 2016, Brasília, 2016 Disponível em: <[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510\\_07\\_04\\_-2016.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_-2016.html)>. Acesso em: 20 jun. 2019.

CORRÊA, W. C. R. **Avaliação e surdez**: um olhar dos professores de matemática de alunos surdos. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 131 f.. 2018.

COZENDEY, S.G.; COSTA. M. da P. **EJA e deficiência visual**: conhecendo e ensinando estudantes com necessidades educacionais especiais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. 80p.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado**: pessoa com surdez. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

DUARTE, S. B. R. *et al.* Aspectos históricos e socioculturais da população surda. **História, Ciência, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.20, n. 4, out.-dez. 2013, p.1713-1734.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de Educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. Editora UFPR. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, 2014, p. 51-69.

FERRARI, S. C.; AMARAL. S. O aluno de EJA: jovem ou adolescente. **Revista da Alfabetização Solidária**. A educação de jovens e adultos em discussão. v. 5, n. 5, p. 7-14. 2005.

GARCIA, F.L.C. A educação inclusiva de jovens e adultos surdos: políticas públicas e garantias de qualidade na educação tardia. **Interletras**, v. 4, n.22, Out./Mar. 2016.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Sexta Edição. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, C.A.V. (2000). A audição e a surdez. Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre a Atenção à Pessoa com Deficiência. Programa de Pós-Graduação em Educação –NUNESP Marília. In: BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. Brasília, 2005.

HADDAD, S. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n.35, maio/ago. 2007.

HADDAH, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo. n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

\_\_\_\_\_. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago. 2015.

HENNEMANN, A. L. **Trajetória da Educação Inclusiva**. 2012. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/analuciah/trajetria-da-educao-inclusiva>>. Acesso em: ago. 2020.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012agencia-de-noticias/noticias/-28286-necessidade-de-trabalhar-e-desinteresse-sao-principais-motivos-para-abandono-escolar>>. Acesso em: 31 maio 2021.

JANNUZZI, G. M. A. **Educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI, Campinas: Autores Associados, 2004.

JESUS, C. K. **A inclusão e escolarização dos alunos com deficiência auditiva e surdez no ensino fundamental em Brasilândia/MS**: desafios, avanços e perspectivas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Paranaíba, MS, 117 f., 2016.

LACERDA, C. B.F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES**, vol.19, n.46, Campinas. Set.1998.

\_\_\_\_\_. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 maio2021.

LAPLANE, A. L. F. de. O que os dados do Censo Escolar revelam sobre as barreiras à inclusão? **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.5, n.13, p. 7-20, maio/ago. 2015.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A.M.C. **Discurso do sujeito coletivo**: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (Desdobramentos). 2. ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2005.

LOPES, M. C. Relações de poderes no espaço multicultural da escola pra surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 8ª edição, 2016.

LOTTERMANN, O. **O currículo integrado na educação de jovens e adultos**. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, RS, 137 f. 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D.A. **A pesquisa qualitativa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUNARDI, M.L. Cartografando estudos surdos: currículo e relação de poder. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 8ª edição, 2016.

MACHADO, E. M.; VERNICK, M. da G. L. P. Reflexões sobre a política de educação especial nacional e no estado do Paraná. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 2, p. 49-67, maio/ago.2013.

MARTINS, L. A. R. (Orgs.). **Inclusão: compartilhando saberes**. 3º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v.11, n. 33, p.387-559, set./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, mayo/ago. 2010.

MENDES JUNIOR, E.; TOSTA, E. I. L. **50 anos de políticas de educação especial no Brasil: movimentos, avanços e retrocessos**. IX AMPED Sul. Seminário de pesquisa em educação. 2012.

MOURA, M. C. **O surdo – caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

PAIXÃO, E. H. L. **Repertório de ação do movimento surdo no Brasil: campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais- Libras**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 107 f. 2018.

PAZINI, M. R.C. **Alunos com surdez de escola pública em um contexto inclusivo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto. São Paulo, 115f. 2011.

PEREIRA, P. V. **A surdez no ambiente escolar: um estudo das representações sociais de professores de matemática, intérpretes e alunos**. Dissertação (Mestrado em Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 48 f. 2014.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Teoria de educação e estudos surdos**. Florianópolis: Editora UFSC, 2009.

PIRES, E. M. **O sucesso escolar de alunos com surdez neurossensorial severo/profunda: a educação em tempos de inclusão/exclusão.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás. Goiás, 128 f. 2008.

REIS, M. C. dos. **EJA: o lugar da escola na vida dos jovens.** Dissertação (Mestrado em educação: Psicologia da educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 153f. 2017.

RIO CLARO. **Plano Municipal de Educação de Rio Claro.** Rio Claro, 2012. Disponível em: <[https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7000354/Doc\\_FinalPME.pdf](https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7000354/Doc_FinalPME.pdf)>. Acesso em: 02 jun. 2021.

RIO CLARO. **Resolução SME Nº 09 de 20 de agosto de 2009.** Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede municipal de ensino e dá providências correlatas. Rio Claro, 2009. Disponível em: <[https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/2000017/res009\\_edespecial.pdf](https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/2000017/res009_edespecial.pdf)>. Acesso em: 02 jun. 2021.

RUMMERT, S.M.; VENTURA, J. P. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar**, Editora UFPR, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007.

SÁ, N. R. de. O discurso surdo: a escuta dos sinais. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 8ª edição, 2016.

SANTIAGO, R. Ap. **A gestão da educação de jovens e adultos no Brasil.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 261f. 2005.

SELVATICI, C. **Closed caption: conquistas e questões.** Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Puc-Rio. Rio de Janeiro, 2010.

SILVA, F. M. C. da. **Práticas de letramento de alunos com surdez na perspectiva bilíngue em espaços de AEE.** Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins. Araguaína Tocantins, 166f. 2016.

SILVA, M. da P. M. **Reflexões sobre identidade e surdez: aspectos pedagógicos e interacionais da interlocução de uma professora surda com alunos ouvintes.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 168 f. 2006.

SILVEIRA, G. T.; PEREIRA, I. M. T. B. Escola promotora de saúde: quem sabe faz a hora. In: LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A.M.C. **Discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa.** 2. ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2005.

SILVEIRA, T. dos S. da; NASCIMENTO, L. M. do. **Educação Inclusiva.** Indaial: Uniasselvi, 2013.

SIQUEIRA, R.M. **O trabalhador surdo nas indústrias de pelotas: uma reflexão sobre a inclusão escolar na educação de jovens e adultos.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e de Matemática) – Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 96f. 2016.

SKLIAR, C. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: \_\_\_\_\_. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 8ª edição, 2016.

SOARES, C.H.R; BAPTISTA, C.R. Alunos com surdez no Brasil: espaços de escolarização e produção acadêmica em três diferentes contextos regionais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, Edição Especial, p.85-100, 2018.

STROBEL, K. L. A visão histórica da in (ex)clusão dos surdos nas escolas. **ETD- Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n. 2, p.244-252, jun. 2006.

\_\_\_\_\_. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. Ed. 1. Reimp. – Florianópolis: Ed. da UFSC. p.146. 2018.

TESKE, O. A relação dialógica com pressuposto na aceitação das diferenças: o processo de formação das comunidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 8ª edição, 2016.

TEZANI, T.C.R. Um olhar histórico sobre o processo de construção do sistema educacional inclusivo. **Revista de Educação**, v. 11n. 11, 2008, p. 55- 74.

THOMA, A. da S. Surdos: esse “outro” de que fala a mídia. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 8ª edição, 2016.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UHMANN, S. M. Acesso e permanência do aluno com deficiência na escola regular: alguns desafios e possibilidades. **Revista de Educação**, Dourados-MS, v. 6, n. 12, p. 19-32, jul./dez.2018.

VILHALVA, S. **Pedagogia surda**. Petrópolis: Editora Arara Azul. 2004.

VIVAS, F.; FALCÃO, M. **Toffoli suspende decreto da nova política de educação para alunos com deficiência**. Dez. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/12/01/toffoli-suspende-decreto-do-mec-com-nova-politica-de-educacao-para-alunos-com-deficiencia.ghtml>>. Acesso em: 27 maio 2021.

VOSS, D. M. da S. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos. **Cadernos de Educação**. Pelotas n. 38 p. 43-67, jan./abr. 2011.

YIN, R.K. **Estudos de Caso: planejamento e método**. 2. ed. Porto Alegre: Bookmam, 2001.

**APÊNDICES**

**APÊNDICE A**  
**CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL**

Aceito que a pesquisadora Sumara Barbosa Alecrim, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, desenvolva sua pesquisa intitulada “**A ESCOLA INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES COM SURDEZ PÚBLICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**” tal como foi submetida à Plataforma Brasil, sob a orientação do(a) professor(a), Dra. **Maria da Piedade Resende da Costa** e vinculado(a) ao Centro de Educação e Ciências Humanas.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão utilizados nessa pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS nº 466/2012 e nº 510/2016;
- 2) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa;
- 4) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

O referido projeto será realizado na Secretaria Municipal de Educação e em escola regular pública onde estejam matriculados e frequentam os estudantes com surdez na modalidade de EJA, neste município.

Poderá ocorrer somente a partir da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.

Município Pesquisado \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

\_\_\_\_\_  
Secretário (a) Municipal de Educação

## APÊNDICE B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado (a) participante,

O (a) Senhor está sendo Convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**A ESCOLA INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES COM SURDEZ PÚBLICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**”, desenvolvida por **Sumara Barbosa Alecrim**, estudante do Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, sob orientação da Professora Dra. **Maria da Piedade Resende da Costa**.

O objetivo central do estudo é: Analisar as concepções dos estudantes com surdez sobre o acesso, a permanência, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a aprendizagem na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O convite a sua participação se deve aos critérios estabelecidos para alcance da pesquisa ora proposta, que sejam: estudantes com surdez, advindos de escola regular pública que estejam matriculados e que frequentam a escola regular na modalidade de EJA, em um município do interior de São Paulo.

Sua participação é voluntária, e o (a) Senhor (a) tem plena autonomia para decidir se quer participar, bem como, desistir durante a pesquisa. O (a) Senhor (a) não será penalizado de nenhuma maneira caso recusar participar ou desistir da mesma. Caso haja recusa ou desistência, isto não trará nenhum prejuízo na sua relação com a pesquisadora ou com a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

O (a) Senhor (a) será convidado (a) a participar de encontros presenciais, na escola em que se encontra matriculado (a) e frequenta, ressaltando-se que o turno e horário de realização da coleta de dados será flexível conforme a disponibilidade do Senhor (a). Caso seja necessário haverá a solicitação para a disponibilização de um profissional Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para a tradução e interpretação durante os encontros, tendo o (a) senhor (a) a ciência da presença deste profissional.

É solicitado ao (a) Senhor (a) autorização para a gravação da entrevista, o uso da imagem por foto/filmagem durante os encontros, para que, posteriormente, a pesquisadora possa garantir a fidedignidade das informações.

A participação do (a) Senhor (a) consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista semiestruturada à pesquisadora do projeto. A filmagem e também as entrevistas terão



seu conteúdo transcrito e serão armazenadas em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e a sua orientadora. Com o intuito de reduzir os riscos a pesquisadora estará atenta a sinais não verbais de desconforto dos participantes. O estudo será suspenso imediatamente ao ser percebido algum risco ou danos à saúde do sujeito participante da pesquisa. Quanto aos benefícios, a análise dos dados pode contribuir para a verificação da hipótese de haver ainda uma corrente de defasagem ao acesso, à permanência, ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e à aprendizagem na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), aliada às mudanças dos paradigmas educacionais contemporâneos.

A participação do (a) Senhor (a) terá medidas e/ou procedimentos necessários para assegurar a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa. Os dados coletados poderão ser utilizados em trabalhos de cunho científicos.

Serão garantidos os direitos de assistência integral e indenização aos sujeitos que vierem a sofrer qualquer tipo de dano previsto, ou não, no termo de consentimento, resultantes da participação no estudo.

O (a) Senhor (a) não receberá ressarcimento de gastos para a sua participação na pesquisa. Esta pesquisa poderá, com a sua participação, fornecer subsídios para reflexão, discussão e aprimoramento de propostas educacionais para os alunos com surdez em diferentes dimensões.

O (a) Senhor (a) receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pela pesquisadora. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br)**

**Endereço para contato:**

Pesquisador Responsável: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Contato telefônico: \_\_\_\_\_ e-mail: \_\_\_\_\_

Local/data:

---

---

Nome do Pesquisador

---

Assinatura do Pesquisador

---

Nome do Participante

---

Assinatura do Participante

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa:

e, autorizo a gravação da entrevista / autorizo o registro de imagem por foto/ filmagem

mas, não autorizo a gravação da entrevista / autorizo o registro de imagem por foto/ filmagem.

---

(Assinatura do participante da pesquisa)

Nome do participante:

## APÊNDICE C

### ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

#### IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE

Nome:

Data de Nascimento:                      Sexo:

Tipo de surdez: Congênita: \_\_\_\_\_

Adquirida: \_\_\_\_\_

Escola:                                      Ano:                                      Ciclo:                                      Turno:

#### INFORMAÇÕES GERAIS

- 1- Com que idade iniciou a vida escolar?
- 2- Você se sente acolhido nesta escola?
- 3- A escola tem Sala de recursos Multifuncionais?
- 4- A escola dispõe de profissional Interpretete de Libras?
- 5- Você participa do Atendimento Educacional Especializado (AEE)?
- 6- Você avalia que a sua participação no AEE contribui de uma forma significativa para sua participação na sala de aula regular?
- 7- Você tem alguma dificuldade para acompanhar as aulas? Grau de dificuldade (muito, pouca, nenhum).
- 8- Quais os recursos materiais e pedagógicos que a escola disponibiliza para contribuir em sua participação durante as aulas?
- 9- Como é o processo de avaliação na escola, você o considera inclusivo, ou seja, igual para todos os alunos?
- 10- Se tivesse disponível no município, além da classe regular, a classe especial e também a classe bilíngue, onde você escolheria estudar? Por quê?
- 11- Como você avalia a oferta educacional na modalidade EJA?
- 12- Você se avalia em condições de igualdade com os surdos que frequentam outros níveis ou modalidade de ensino?
- 13- Você sente necessidade de alguma melhoria na escola para sua maior acessibilidade? Qual?
- 14- Como é sua relação com os colegas?

- 15- Como é sua relação com os profissionais da escola (professores da sala regular, intérprete de Libras, professor do AEE, direção e outros)?
- 16- Você avalia que o surdo enfrenta dificuldades para permanecer na escola?
- 17- Você avalia que a escola regular está adequada nos aspectos, físicos, metodológicos e humanos para atender as necessidades educacionais de surdos?
- 18- Que sugestão você daria para a escola tornar sua participação mais acessível?
- 19- Você tem conhecimento de instrumentos de participação na construção de propostas para a melhoria da educação, como a construção do Projeto Político Pedagógico? Já foi convidado a participar da construção deste?
- 20- Você já foi convidado a participar de conferências municipais de educação? Se sim, como avalia sua participação e das demais pessoas com surdez na construção de propostas para a melhoria da educação?
- 21- Quais são suas expectativas após a conclusão do ensino fundamental?
- 22- Qual a formação profissional que você deseja ter?

**ANEXO**

**ANEXO A – PARECER**

Parecer Nº. 3.557.570