

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO PEDAGÓGICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARCOS LEITE ROCHA

**DESVELANDO OS PROCESSOS DE
ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS SURDOS NO
CENÁRIO DA EJA: UM ESTUDO DE CASO**

VITÓRIA
2012

MARCOS LEITE ROCHA

**DESVELANDO OS PROCESSOS DE
ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS SURDOS NO
CENÁRIO DA EJA: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós - Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, com ênfase em Linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

Orientora: Prof.^a Dr.^a Denise Meyrelles de Jesus.

VITÓRIA
2012

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Rocha, Marcos Leite, 1980-
R672d Desvelando os processos de escolarização de alunos surdos
no cenário da EJA : um estudo de caso / Marcos Leite Rocha. –
2012.
190 f. : il.

Orientadora: Denise Meyrelles de Jesus.
Coorientadores: Edna Castro Oliveira, Rogério Drago,
Rosana Carla do Nascimento Givigi.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Surdos - Educação. 2. Educação do adolescente. 3.
Educação de adultos. 4. Inclusão escolar. I. Jesus, Denise
Meyrelles de. II. Oliveira, Edna Castro de, 1950-. III. Drago,
Rogério, 1971-. IV. Givigi, Rosana Carla do Nascimento, 1969-.
V. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação.
VI. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARCOS LEITE ROCHA

***DESVELANDO OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DE
ALUNOS SURDOS NO CENÁRIO DA EJA: UM ESTUDO DE
CASO***

Dissertação apresentada ao
Curso de Mestrado em
Educação da Universidade
Federal do Espírito Santo
como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre
em Educação.

Aprovada em 28 de setembro de 2012.

COMISSÃO EXAMINADORA

Denise Meyrelles de Jesus

Professora Doutora Denise Meyrelles de Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo

Edna Castro de Oliveira

Professora Doutora Edna Castro de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo

R. Drago

Professor Doutor Rogério Drago
Universidade Federal do Espírito Santo

Rosana Carla do Nascimento Givigi

Professora Doutora Rosana Carla do Nascimento Givigi
Universidade Federal de Sergipe

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À você mãe, pelo gracioso e sublime ato de amor realizado no dia 28 de setembro de 1980 em uma enfermaria hospitalar, quando escolheste dois gêmeos recém-nascidos para oportunizar a eles, melhores condições de ser e estar no mundo. Te amo.

À professora e orientadora Denise Meyrelles pela aposta de que seria possível materializar este trabalho, meu muito obrigado.

Aos professores Edna Castro de Oliveira, Rogério Drago e Rosana Carla do Nascimento Givigi, a vocês obrigado pelo carinho e respeito demonstrados nas ricas contribuições que nos ajudaram a qualificar este estudo.

AGRADECIMENTOS

Dedico este trabalho a todos que direta e indiretamente me ajudaram a materializar o sonho de me constituir pesquisador. E nesse todos, não poderei deixar de publicitar algumas nomes de uma lista interminável que vem em minha mente nesse momento.

A vocês irmãs e irmãos, pelo acolhimento e pelo cuidado mutuo em que sempre demonstram e demonstram através do respeito, cuidado e do carinho durante a minha caminhada pessoal, profissional e acadêmica, sou parte de vocês sendo vocês parte de mim.

Ao amigo de fé irmão camarada, Carlos, por me apresentar a educação como lugar de emancipação da mente, corpo e da alma, obrigado pela sábia orientação dada a um adolescente pouco visionário que eu era.

André, obrigado por me fazer ver o mundo de outra maneira, com outra lente, a lente da esperança que me leva a crer que o futuro é o presente vivido a cada dia. Obrigado por ter feito parte de um dos sonhos da minha vida.

Regina e Paula, minhas duas paixões, obrigado por fazerem parte de uma parte de mim.

Aos amigos e amigas, obrigado por entenderem o necessário período de ausência de que tantas vezes precisei para me dedicar aos estudos e a escrita deste trabalho. Lucy, Luiz a vocês todo meu afeto e respeito!

Aos meus amigos queridos Juliana, Carline e Rayner, obrigado pelas horas de atentas leituras dedicadas durante o processo de construção deste trabalho. Fernanda e Islene, muitíssimo obrigado pela presença e apoio, a vocês toda sorte do mundo.

A equipe de profissionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, as conversas, abraços e credibilidade, obrigado viu.

A Escola Carmem Oliveira, lugar onde tudo começou, aos alunos e seus familiares, a equipe gestora e pedagógica sou muito grato por confiança e acolhida.

Ao grupo de pesquisa coordenado pela professora Denise Meyrelles. A vocês: Alice, Alex, Alana, Agda, Carline, Christiano, Edson, Fernanda, Girlene, Graça, Islene, Inês, Márcia, Merislandia, Mariangela, Rayner, Reginaldo, Rose, Vasti, e tantos outros que constitui esse dedicado e engajado grupo de pesquisa,

Aos sujeitos contemplados em nossa discussão, as crianças, jovens e adultos surdos, que me oportunizaram encontrar sentido pessoal, profissional e acadêmico, obrigado por me inquietarem a alma com suas histórias e experiências movendo-me para academia na busca por um diálogo que torne possível uma educação em que a diversidade humana seja contemplada e não invisibilizada.

A professora Alina pela sensibilidade e profissionalismo que teve na revisão deste estudo.

Sempre chega a hora em
que descobrimos que
sabíamos muito mais do
que antes julgávamos.

José Saramago

RESUMO

As problematizações apresentadas neste trabalho dizem respeito à interface da modalidade da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em particular, investiga os processos de escolarização de alunos surdos matriculados em salas comuns da EJA no contexto de uma unidade de ensino fundamental do Sistema Municipal de Ensino da cidade de Vitória/ES. A escola se constitui, desde a década de 1980, em um espaço singular para alunos surdos por oportunizar profissionais usuários da língua de sinais brasileira (libras) tanto na tradução/interpretação das aulas como no atendimento educacional especializado. Na busca por fundamentar o presente estudo, foi utilizado um conjunto de pesquisas e de trabalhos que versam sobre os processos de escolarização de alunos surdos em salas comuns de ensino, articulados aos pressupostos da Sociologia das Ausências e da Sociologia das Emergências, de Boaventura de Souza Santos. Para a construção e sistematização dos dados no campo de pesquisa utilizou-se a etnografia. O estudo está organizado em seis capítulos que, juntos, apresentam: o lugar da fala do pesquisador; as concepções teóricas adotada no estudo; o caminho metodológico da pesquisa; a política da educação de surdos implementada no município de Vitória; o cotidiano da escola pesquisada e as conclusões. Os resultados da pesquisa apontam para a importância de colocar em análise a interface da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos para que sejam problematizados os processos de escolarização desses sujeitos na matriculados em salas comuns da EJA no contexto do município de Vitória; a necessidade de pensar em alternativas que garantam aos jovens e adultos surdos os serviços e apoios previstos na política nacional e local de educação bilíngue, na perspectiva da inclusão escolar.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação de jovens e adultos. Processos de escolarização de jovens e adultos surdos nas salas comuns da EJA.

ABSTRACT

The discussions presented in this study concern the interface between Special Education and Education for Youth and Adults (EJA). It particularly investigates the schooling processes of deaf students enrolled in regular classes of EJA at an elementary school of the Municipal Education System in the City of Vitória, ES, Brazil. Since the 1980s, the school has been a unique space for deaf students because it gives professional users of Brazilian Sign Language (LIBRAS) the opportunity to both translate/interpret the classes and provide special education assistance. In order to base our discussion, we adopted a set of studies and papers on Special Education and Education for Youth and Adults enrolled in conventional classrooms, linked to propositions of Sociology of Absences and Sociology of Emergencies by Boaventura de Souza Santos. For building and systematizing the data in the research field, ethnography was used. The study is organized in six chapters, which together show the place for the researcher's discourse, the theoretical concepts adopted in the study; the methodological history of research, the education policy for deaf people implemented in the municipality of Vitória; the routine of the school investigated. The results point to the importance of analyzing the interface of Special Education in Education for Youth and Adults so that the schooling processes of deaf young and adult students in regular EJA classrooms in the City of Vitória are discussed; and to the need of considering alternatives that provide deaf young and adult students with the services and support established by the national and local bilingual education policy from the school inclusion perspective.

Keywords: Special Education. Education for Youth and Adults. Schooling processes of deaf students in regular EJA classrooms.

Sumário

1. INTRODUÇÃO: SITUANDO O LUGAR DA NOSSA FALA	12
1.1 REFLETINDO SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS ATENDIDOS PELA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	16
1.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL: UM OLHAR HISTÓRICO	24
1.2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ALGUNS ESTUDOS E SEUS DIRECIONAMENTOS	34
2. CONCEPÇÕES TEÓRICA	48
2.1 SURDEZ E A ESCOLA: CONCEITOS, HISTÓRIA E PRÁTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO	48
2.2 POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA BILÍNGUE DE ENSINO: CENÁRIOS EMERGENTES NA PERSPEC. INCLUSIVA DE EDUCAÇÃO	55
2.3 Aproximação entre os processos de escolarização de alunos surdos e as contribuições de Boaventura de Souza Santos: tecendo linhas	60
3. CAMINHOS MET.: O ESTUDO DE CASO DO TIPO ETNOG. COMO LUGAR DE PARTIDA DE NOSSA INVESTIGAÇÃO	78
3.2 A ESCOLA E OS SUJEITOS DA PESQUISA	88
4. CARACTERIZANDO A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO MUNIC. DE VITÓRIA: ...	90
4.1 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE SURDOS IMPLEMENTADA EM VITÓRIA	90
5. APRESENTANDO O COTIDIANO DA ESCOLA.....	107
5.1 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES: NEGOCIANDO O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA COM A ESCOLA	107
5.2 A ESCOLA C. OLIVEIRA: DESCREVENDO SEUS TEMPOS E ESPAÇOS	109
5.3 DESVELANDO OS MOVIMENTOS DA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS SURDOS NA ESCOLA CARMEM OLIVEIRA	112
5.3.1 Entre o proposto e o vivido: prob. os movimentos disp. pela escola em 2011	112
5.3.2 Atendimento educacional especializado.....	121
5.4 CAPTURANDO VOZES: O QUE NOS FALAM OS PROFISSIONAIS SURDOS A RESPEITO DOS MOVIMENTOS DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS SURDOS.....	126
5.4.1 O que nos dizem os professores de sala comum sobre o vivido na escola.....	135
5.4.2 A educação bilíngue pelo olhar dos alunos ouvintes.....	142

5.4.3 Os alunos surdos: sinalizando sonhos de um futuro melhor, começando por uma escola melhor	145
6 CONCLUSÕES	153
7- REFERÊNCIAS.....	161
APÊNDICES	179

1. INTRODUÇÃO: SITUANDO O LUGAR DA NOSSA FALA

As problematizações apresentadas neste trabalho dizem respeito à interface da modalidade da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em particular, investigamos os processos de escolarização de alunos surdos matriculados em salas comuns da EJA, no contexto de uma unidade de ensino fundamental do Sistema Municipal de Ensino da cidade de Vitória/ES. A escola se constitui, desde a década de 1980, em um espaço singular para alunos surdos por oportunizar profissionais usuários da língua de sinais brasileira (Libras) tanto na tradução/interpretação das aulas como no atendimento educacional especializado.

Na busca por potencializar nosso estudo, utilizamos um conjunto de pesquisas e de trabalhos que versam sobre os processos de escolarização de alunos surdos em salas comuns de ensino, articulado as contribuições teóricas de Boaventura de Souza Santos.

Das pesquisas e obras consultas, duas questões, em particular, chamaram nossa atenção. A primeira diz respeito aos desafios encontrados por educadores dos diferentes níveis e modalidades de ensino em frente às novas proposições legais e metodológicas¹ adotadas pelo país nos últimos anos para o ensino de pessoas surdas. Tais desafios, na maioria dos casos, resultam do modo como professores concebem a surdez, seja como deficiência, seja como diferença linguística (SANTANA, 2007; RODRIGUES, 2009; PEDROSO, 2006).

A segunda questão refere-se aos processos de invisibilidade que esses sujeitos têm experienciado durante as várias etapas e níveis de escolarização. Nas reflexões de Oliveira (2010), a quase (in)existência de trabalhos que coloquem em pauta de discussão os processos de escolarização desses e de outros alunos que apresentam necessidades educativas especiais, causadas por deficiência, transtornos globais de desenvolvimento (TGD), altas

¹ Referimo-nos à Lei nº 10.436/02 que oficializa a Língua Brasileira de Sinais no Brasil como sendo a língua utilizada pelas comunidades surdas do País e ao Decreto 5626/05 que, dentre outros encaminhamentos, determina que o ensino aos alunos surdos, tanto no sistema público quanto no privado, seja bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) .

habilidades/superdotação², evidencia a situação de invisibilidade sofrida por adolescentes, jovens e adultos que buscam na escola a possibilidade de emancipação intelectual.

De certa maneira, as questões acima apresentadas se faziam presentes, de uma forma ou de outra, durante o percurso formativo e profissional no campo da Educação Especial, como professor de Língua Portuguesa para alunos surdos, quando procurávamos criar condições para que eles tivessem garantido o acesso ao conhecimento a partir da diferença linguística apresentada por esses educandos que, diferentemente dos alunos ouvintes, se apropriam dos conhecimentos prioritariamente por meio da Libras.

Nosso interesse por compreender os processos de escolarização de alunos surdos em salas comuns de ensino nos acompanha desde 2005, ano em que tivemos a oportunidade de participar de uma palestra realizada pelo Grupo de Estudos Surdos (GES)³, que problematizava os processos de ensino e aprendizagem de alunos surdos matriculados em salas comuns de ensino, a partir do reconhecimento da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, instrumentos legais que, dentre outros encaminhamentos, propõem que o ensino voltado aos alunos surdos no País seja bilíngue.

Nesse período frequentávamos o último ano do Curso de Letras-Português em uma instituição privada de ensino superior de Vitória e nos sentimos provocado, enquanto futuro professor, a compreender como se daria o processo ensino e aprendizagem dos alunos surdos.

Nessa direção, no ano de 2006, iniciamos um estágio voluntariado em uma escola de surdos da Rede Estadual de Ensino de Vitória/ES. Nesse contexto, experienciávamos na prática o quão complexo era tornar-se fluente em língua de sinais e, a partir do uso dela, pensarmos em estratégias de ensino de

² Nomenclatura adotada no documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, publicado em 2008, pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, para definir quem são os sujeitos atendidos pela Educação Especial, como modalidade transversal de ensino.

³ Grupo de Estudos Surdos – GES em parceria com o Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES.

Língua Portuguesa na perspectiva bilíngue, dentro do paradigma da inclusão escolar.

Os processos experienciados na escola durante os dois anos em que estivemos com o grupo de alunos surdos nos possibilitou tornarmos fluente no uso da Língua Brasileira de Sinais e, de certo modo, instigou-nos ampliar nossa compreensão acerca dos movimentos de inclusão de surdos em salas comuns de ensino na perspectiva bilíngue, conforme sugerem os instrumentos legais aqui citados.

Neste contexto, no ano de 2007, ingressamos no Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Especial/Inclusiva, em uma instituição privada de ensino do município de Vitória/ES. Experiência ímpar em nosso processo de formação, pois nos instigou a lançar novos olhares para a escolarização não só de alunos surdos, mas de todos os educandos público-alvo da modalidade da Educação Especial.

Paralelamente ao movimento de formação continuada, em 2008, demos início à nossa atuação profissional como professor de Língua Portuguesa para surdos, em uma escola municipal de ensino fundamental de Vitória/ES, que oferta a educação de jovens e adultos, no noturno.

Atuando em sala de aula, diferentes questões inquietavam-nos quando buscávamos compreender as ações educativas pensadas para esses sujeitos que traziam consigo histórias de anos de escolarização marcadas por inúmeras reprovações, muitas vezes causadas por falta de uma proposta educativa que fosse potencializadora dos processos de apropriação dos conteúdos ensinados na escola.

A partir das inquietações acima narradas, em 2008, ingressamos em outro Curso de Pós-graduação *Lato Sensu*, em Língua Brasileira de Sinais, na tentativa de ampliar nossos conhecimentos sobre os movimentos históricos, legais e teórico-metodológicos a respeito dos processos de escolarização dos alunos surdos matriculados em salas comuns de ensino nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Assim, partindo da nossa implicação com a temática, passamos a pensar em um estudo em que pudéssemos aproximar a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos trazendo para a discussão os processos de escolarização de jovens e adultos surdos.

Nesse contexto nosso problema de pesquisa é o de **compreender/desvelar como o Sistema Municipal de Ensino de Vitória/ES vem se organizando para atender aos surdos em salas comuns da educação de jovens e adultos, no contexto de uma escola do município que oferta a modalidade da EJA no noturno**

Do problema de investigação citado, temos como objetivos específicos:

- a) identificar os processos de implementação, no Sistema Municipal de Ensino de Vitória, do projeto de educação bilíngue fazendo um recorte para sua interface na educação de jovens e adultos;
- b) descrever os processos de escolarização dos alunos surdos nas salas comuns da educação de jovens e adultos e na sala de recursos multifuncionais;
- c) analisar com vem se dando a interlocução entre a EJA e Educação Especial nos cotidianos escolares, no sentido de operacionalizar os serviços voltados à particularidade dos alunos surdos nas salas comuns da EJA.

Nessa direção, desenvolvemos nosso trabalho no período de agosto de 2011 a abril de 2012. Comprometemo-nos estar na escola para, realizar o processo de coleta de dados, três dias da semana, no noturno, partindo do processo de negociação com a escola para que pudéssemos materializar nossa dissertação que está organizada em seis capítulos.

1.1 REFLETINDO SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS ATENDIDOS PELA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Buscando, na história da educação, informações que nos ajudassem a pensar quando ocorreram os primeiros movimentos em prol da escolarização das pessoas com deficiências, por meio da revisão de literatura, podemos constatar que, até o século XVI, as noções a respeito das formas de ensinar eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de outras noções sobre esses sujeitos (MAZZOTTA, 2005).

Para Mazzotta (2005), a concepção pessimista da época, somada à ideia de que a condição de “incapacitado” era uma situação imutável das pessoas que apresentavam alguma deficiência, levou à completa omissão da sociedade em relação à organização de ações educativas que pudessem atender às necessidades individuais dessa população.

Nesse contexto, durante o século XIX, pessoas com deficiências continuaram isoladas da sociedade, mas, agora, numa perspectiva institucionalizante. Nessa direção, conventos, asilos, hospitais psiquiátricos e outros espaços passaram a servir de abrigo às pessoas que apresentavam alguma deficiência.

Cabe ressaltar que o movimento de institucionalização, caracterizado pelo confinamento de pessoas com deficiências em espaços separados da sociedade, comumente conhecidos como instituições especializadas, ou escolas especiais, ganha notoriedade no século XIX em países como a Suécia, Estados Unidos e Canadá. Esse modelo, segundo Januzzi (2006), tinha por objetivo favorecer a preparação ou recuperação das pessoas com necessidades educativas especiais para “conviverem” em sociedade.

Esse deslocamento de saberes, discursos e práticas sobre a escolarização de pessoas com necessidades educativas especiais pode ser encontrado na história da educação, nos trabalhos pioneiros de Jean Itard (médico), Eduard Séguin (médico) e Maria Montessori (médica e professora).

Especificamente no Brasil, segundo Mazzotta (2005), os primeiros movimentos em prol da educação voltada para pessoas com deficiência têm início no período imperial, com a fundação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos atual Instituto Benjamin Constant (IBC) - em 1854, e o Instituto dos Surdos-Mudos - atual Instituto Nacional da Educação de Surdos (INES). Sobre a criação desses espaços, o autor nos lembra que o número de instituições especializadas para pessoas com deficiência continuou a crescer significativamente durante o final do século XIX até meados do século XX.

Refletindo sobre o surgimento de instituições especializadas, Glat (1998, p.18), nos fala:

O crescimento das instituições para o deficiente [...] conduziu ao desenvolvimento da Educação Especial como área específica de atuação, responsável por prestar atendimento aos portadores de necessidades educativas especiais. Transformou-se em um campo de saber próprio, com o desenvolvimento de métodos e recursos pedagógicos especializados.

De acordo com Bueno (1993), o surgimento desses espaços parece refletir a importância de um certo espírito “cosmopolita” dos grandes centros urbanos do Brasil. O autor chama a atenção para o fato de que esses institutos marcaram na história da educação brasileira, o início da política de “favor” aos desvalidos que encontravam nesses espaços abrigo e não um lugar que oportunizasse a emancipação intelectual e social desses indivíduos.

Ainda discorrendo sobre essa problemática, o autor nos diz que esse foi o esforço que a sociedade moderna fez no sentido de proporcionar uma educação compatível com as necessidades das crianças, jovens e adultos ‘excepcionais,’⁴ porém por meio de práticas segregadoras legitimadas pela proliferação de instituições privadas e classes especiais na metade do século XX (BUENO, 2004).

Bueno (1993), ao fazer referência a esse contexto histórico da educação das pessoas com deficiência no Brasil, mostra-nos que, a partir dessa época, a

⁴ Terminologia usada à época para se referir às pessoas que apresentavam alguma deficiência.

educação voltada para esses sujeitos exercia um duplo papel: por um lado, atendia à democratização do ensino à medida que ampliava as oportunidades educacionais das pessoas com deficiência que eram excluídas dos processos educacionais; por outro lado, representa o início do processo de segregação dos alunos considerados diferentes em espaços outros que não a escola.

Nessa direção, no final do século XX, o sistema educacional público brasileiro inicia um longo processo de garantia de acesso à escola aos alunos com deficiência. Nesse contexto, a Educação Especial começa a dar indícios de um movimento de ruptura com discurso clínico médico reabilitador e começa a voltar sua atenção para os processos de ensino e aprendizagem desses sujeitos. Assim, novas metodologias e estratégias de ensino começam a ser pensadas no sentido de oportunizar tempos e espaços facilitadores do desenvolvimento intelectual e social dos alunos (MAZZOTTA, 2005), processo esse ainda em movimentos frágeis de consolidação.

Nessa linha de pensamentos, Jesus (2002) nos lembra que, embora a Declaração Universal dos Direitos Humanos sinalizasse, em 1948, em seu art. XXVI, que toda pessoa tem direito à instrução e que esta será gratuitamente e obrigatória, no contexto mundial e nacional, a escolarização de pessoas com deficiência era vista como atividade de segunda ordem. Conforme a autora, as preocupações políticas estavam voltadas para oferecer a esses alunos trabalhos clínicos e assistenciais numa lógica curativa.

Reafirmando esse pensamento, Ferreira (2005, p. 147) nos diz:

As atitudes excludentes têm suas raízes na história dos conceitos que definem as práticas da educação especial dentro de uma tendência médica que nos leva à aproximação do estudo e do tratamento de uma série de incapacitações com um fato decorrente meramente do aspecto orgânico, pouco ou nada visto numa perspectiva social.

No entanto, em 1961, a Educação Especial é reconhecida na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que no art. 88, afirma: “[...] a educação

dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961, p. 64).

Ao trazermos esse instrumento legal para reflexão, chamamos a atenção do nosso leitor para proposta de integração, sugerida no documento, bem como para expressão, bastante intencional do termo, “no que for possível”, referindo-se às condições em que os alunos com deficiência poderiam vir a ser enquadrados no sistema geral de educação. Para Mazzotta (2005), esse instrumento demonstra a existência, no País nesse período histórico, de dois sistemas educacionais distintos: o geral e o especializado. Sendo a Educação Especial um sistema paralelo ao sistema geral de educação.

Reafirmando esse movimento, no mesmo documento, precisamente no art. 89, encontramos o que, a nosso ver, representa o descompromisso, por parte do Estado, em assumir para si a responsabilidade da educação das pessoas com deficiências. O documento declara:

[...] toda iniciativa privada considerada relevante pelos conselhos estaduais de educação relacionados à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961, p. 64).

Podemos, então, inferir que o texto da LDB/61, estabelece que, ao mesmo tempo em que o País avança, nos processos de democratização de ensino, ele, contraditoriamente, retrocede quando delega à iniciativa privada a responsabilidade da educação e legitima essa ação por meio de investimentos financeiros dos cofres públicos para essas instituições

Em diálogo com Stainback e Stainback (1999), sabemos que as escolas especiais passaram a ser criticadas, pois, de certa maneira, esses espaços/tempos tornavam pouco possível a inserção desses sujeitos na escola comum. Nessa lógica, a segregação experienciada por esses educandos, nesses espaços, acabava reforçando mais a concepção de que as pessoas com deficiência não estariam preparadas para estudar em escolas comuns.

Esse movimento histórico, chamado de integração, tinha como máxima de suas ações inserir os alunos com necessidades educativas especiais, causadas por deficiências, em salas regulares de ensino. Aranha (2001) sinaliza que as pessoas com deficiência tinham o direito de conviver socialmente com as demais, mas deveriam, antes, ser preparadas para tal, em função de suas peculiaridades.

No diálogo com a literatura da área, aprendemos que, nessa mesma época, surgia, nos Estados Unidos, Inglaterra, e nos países nórdicos, o princípio da normalização das pessoas com deficiências. Essa perspectiva vinculava-se ao movimento de desinstitucionalização das pessoas com necessidades especiais. Nesse movimento, buscava-se romper com as atitudes estigmatizadas e práticas educativas excludentes.

Nesse cenário de profundas mudanças sociais, a educação das pessoas com deficiência começa a se desvincular do modelo clínico médico que fundamentava as práticas de escolarização voltadas para os sujeitos e começa a se aproximar do campo pedagógico.

O Brasil, no final da década de 1980, com a promulgação da Constituição Brasileira, incorporou vários dispositivos referentes ao reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência – registrando o direito público subjetivo à educação de todos os brasileiros, entre eles, as pessoas consideradas com deficiência. Foi determinado, no art. 208, que o atendimento educacional desses alunos seria garantido, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

Dentro outros encaminhamentos, o documento destaca:

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 (BRASIL, 2008, p. 16).

Com esse avanço legal, iniciaram-se as reflexões sobre a constituição de escolas inclusivas baseadas em orientações internacionais, com destaque para a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, conhecida como Declaração de Jomtien, elaborada na reunião da Organização das Nações Unidas (ONU), realizada na Tailândia, em 1990, cujo objetivo se centrava em estabelecer o princípio de educação para todos.

Tal documento reforçava a necessidade do processo de democratização do ensino, evidenciava a urgência de reestruturação do espaço escolar, visando à garantia de acesso, permanência e ensino com qualidade a todos os alunos, principalmente, ao considerar os altos índices de analfabetismo, evasão e falta de acesso ao sistema escolar.

Ainda nessa linha de pensamento, foi realizada a Conferência Mundial de Salamanca, resultado do anseio da sociedade civil organizada e da comunidade acadêmica, na busca por uma educação mais democrática, em 1994, na Espanha (UNESCO, 1994-1997). Tal evento reafirmou, entre outros princípios, o direito de todos à educação, independentemente das diferenças individuais. Essa Declaração ressalta que as políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e as situações individuais. O documento lembra que a Língua Brasileira de Sinais, por ser o meio mais eficaz de comunicação entre os surdos, deve ser reconhecida, respeitada e divulgada nos espaços escolares, no sentido de garantir aos surdos o acesso à educação.

Documentos normatizadores da educação brasileira corroboraram tal alinhamento, como a Lei nº. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que, em seu art. 4º, III, lembra-nos que é dever do Estado garantir uma educação escolar pública e de qualidade a todos, portanto

também aos alunos com deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino e, define as condições a serem asseguradas aos educandos com necessidades educacionais especiais, inclusive o direito a apoios especializados, quando forem necessários (BRASIL, 1996).

Ainda no contexto nacional, no ano 2001, é aprovada, num desdobramento da LDB, a Resolução de nº 2, que instituiu as Diretrizes para Educação Especial na Educação Básica. Fica definido, pelas Diretrizes, que os alunos com necessidades educacionais especiais são aqueles que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento, não vinculada a uma causa orgânica relacionada com as condições, disfunções, limitações ou deficiência, dificuldades de comunicação ou sinalização diferenciadas, altas habilidades e superdotação e sugere que o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica (BRASIL, 2001).

Nessa linha da consolidação de uma política de educação inclusiva a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008), em suas diretrizes, destaca:

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.

Dentro desse processo, cabe ressaltar a importância da regulamentação da Lei nº 10.436/02 e do art. 18 da Lei nº 10.098/00, que reconhecem a Língua Brasileira de Sinais como a língua materna das comunidades surdas brasileiras e sugere, dentre outros encaminhamentos, que a Libras seja incluída no currículo das escolas.

Esse documento representa um marco na legislação em prol das comunidades surdas brasileiras, pois é a partir desses instrumentos que os surdos passam a ser reconhecidos como diferentes do ponto de vista linguístico, rompendo com o estigma de deficientes da audiocomunicação.

Esse deslocamento discursivo sobre os sujeitos surdos do campo clínico para o campo pedagógico tem causado, no meio acadêmico, uma tensão, de disputa implícita ou explícita por fornecer a “solução primordial” para a questão da comunicação dos surdos (SANTANA, 2007).

Nessa perspectiva discursiva a autora chama a atenção para o fato de que

Em linhas gerais, essas soluções têm duas bases: uma oferecida pelas ciências biológicas, que geralmente vêem os surdos como deficientes, e, portanto, buscam a ‘normalidade’ e a fala, dispondo de avanços tecnológicos (próteses auditivas, implantes cocleares) para oferecer ao surdos a possibilidade de ouvir e falar; outra sustentada pelas ciências humanas, que comumente enxergam o surdo como diferente e defendem a língua de sinais como sendo a língua do surdo e a ideia de uma cultura surda, direcionando o debate para uma questão de ordem ideológica (SANTANA, 2007, p. 22).

Por sua vez, Bueno (1998, p.12) fornece-nos esclarecimentos a respeito da problemática quando nos fala:

“[...] Essa distinção entre a diferença e a doença/deficiência não pode ser considerada, por nós estudiosos, como meramente retórica, pois é conceitual, portanto, teórica, e quanto mais solidamente enfrentada, mais nos oferece possibilidades de densidade em nossas análises (que, redundantemente, queiramos ou não, são teóricas).

Problematizar essas tensões, compreender o modo como surgiram na história da educação dos surdos, no bojo do movimento da Educação Especial, os categoremas (cultura surda, comunidade surda, identidade surda) e como adquiriam legitimidade e força discursiva serão reflexões apresentadas mais à frente, no presente estudo.

Ainda com o nosso olhar voltado para a história da educação, no próximo item buscaremos identificar, na literatura brasileira, como vem se dando a interface da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos para pensarmos os processos de escolarização dos jovens e adultos público-alvo da Educação Especial matriculados em salas comuns de ensino.

1.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL: UM OLHAR HISTÓRICO

Neste item, apresentaremos os movimentos históricos e legais adotados pelo Brasil nas últimas décadas em prol dos jovens e adultos com deficiência. Nessa direção, buscaremos no diálogo com Freitas (2010), Haddad (2000), Oliveira (2010), Martins (2005), Bueno (1998), Jannuzzi (2004), Fávero (2009).

O movimento em prol do reconhecimento do direito à educação de jovens e adultos com deficiências no Brasil não é algo novo. Desde o período colonial, havia a preocupação com a educação de pessoas adultas. Haddad (2000), ao fazer uma análise histórica dessa modalidade de ensino no Brasil, diz que, em tempos colonialistas, os religiosos voltavam sua atenção para ações educativas aos adultos, e que tais ações, de modo geral, tinham como objetivo a evangelização, a mudanças de comportamentos e o ensino de ofícios “manuais” a esses sujeitos “desprivilegiados” socialmente.

Nesse cenário, com a expulsão dos jesuítas do país em 1759, pelo Marquês de Pombal, a educação de adultos sofreu um período de “esquecimento” e só reaparece no período histórico do império (HADDAD, 2000). Assim, “[...] não é de se estranhar que jovens e adultos, com ou sem deficiência, não fizesse parte dos privilegiados a ter acesso à educação” (FREITAS, 2010, p. 34).

O primeiro indício de mudanças no âmbito educacional data de 1808 com a chegada da família real ao Brasil. Segundo Freitas (2010) neste contexto, surgiu a necessidade de organizar um sistema educacional para atender a aristocracia portuguesa e assim tornar possível a formação de técnicos-burocratas para o exercício das novas funções que surgiam no contexto de grandes mudanças econômicas e políticas.

No que se refere à escolarização de jovens e adultos com deficiência, nada havia sido pensado a respeito (JANNUZZI, 2004).

Ao analisar esses movimentos, Freitas (2010) nos lembra que a criação desses institutos não foi o suficiente para atender à demanda da época e só veio a

contribuir para consolidação de uma política assistencialista voltada a esse segmento populacional. Também para Bueno (1993), a criação desses espaços reafirma o caráter assistencialista presente na história da educação das pessoas com deficiência no Brasil.

No que tange à educação de jovens e adultos, novos movimentos começaram a traçar novos contornos no Brasil. A exemplo, temos o movimento de imigração europeia ocorrida no final do século XIX e início do século XX, com o deslocamento do eixo econômico da região Nordeste para a Região Centro-Sul, principalmente para Região Sudeste e Sul. Para Freitas (2010), a educação popular começa a ganhar destaque nesse período, dado o aumento das exigências com respeito à instrução dos futuros trabalhadores.

Os primeiros movimentos em prol das pessoas com deficiência surgiram décadas depois, no período do Segundo Império, e tinham por objetivo tornar a população com deficiência produtiva ao mercado de trabalho e diminuir gastos públicos. Nessa direção, surgem os Institutos Imperiais,⁵ destinadas ao atendimento e à profissionalização de crianças e jovens cegos ou surdos a partir dos 14 anos de idade (JANNUZZI, 2004).

Nesse contexto, cursos de educação de adultos espalharam-se por todo o Brasil, acompanhados por inúmeras campanhas de alfabetização. Segundo Haddad (2000), no período compreendido como Primeira República, com a Constituição de 1891, o ensino básico deixou de ser de competência do Estado e passou a ser de responsabilidade das províncias e municípios.

À União reservou-se o papel de animador dessas atividades, assumindo uma presença maior no ensino secundário e superior. Mais uma vez garantiu-se a formação das elites em detrimento de uma educação para as amplas camadas sociais marginalizadas, quando novamente as decisões relativas à oferta de ensino elementar ficaram dependentes da fragilidade financeira das Províncias e dos interesses das oligarquias regionais que as controlavam politicamente (HADDAD, 2000, p.109).

⁵ O Instituto Imperial dos Meninos Cegos, fundado em 1854, atualmente conhecido como Instituto Benjamin Constant, e o Instituto de Surdos-Mudos, fundado em 1857, hoje denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos, ambos situados no Rio de Janeiro.

Nessa perspectiva, surgem as primeiras instituições particulares assistenciais para o atendimento a pessoas com deficiência, porém o atendimento ofertado não atendeu à demanda, uma vez que foram apenas iniciativas isoladas que não se configuraram como uma política de atendimento.

Reafirmando esse pensamento, Bueno (1993) nos diz:

O surgimento das próprias entidades privadas de atendimento aos deficientes espelha o início de duas tendências importantes da educação especial no Brasil: a inclusão de educação especial no âmbito das instituições filantrópico-assistenciais e a sua privatização, aspectos que permanecerão em destaque em toda a sua história, tanto pela influência que elas exerceram em temas de política educacional, como pela quantidade de atendimentos oferecidos (apud FREITAS 2010, p. 39).

Nas reflexões de Martins, mesmo num contexto histórico de muitas ações descontínuas em prol da efetivação de políticas de educação voltadas para adultos, “[...] esse período se caracterizou por uma grande quantidade de reformas educacionais que tinham como objetivo a normalização do estado precário do ensino básico” (MARTINS, 2006, p. 74).

Para Haddad (2000), essas ações pouco refletiram no cotidiano escolar, uma vez que não havia orçamento que desse conta de garantir que tais proposições legais resultassem numa ação eficaz em todo o território nacional.

No mesmo teor dessa discussão, lançamos mão das reflexões de Freitas (2010), ao analisar a lógica do capital sobre a educação nesse período da história. A autora lembra que, num contexto em que a sociedade se encontra desescolarizada, as pessoas que apresentavam uma deficiência imperceptível eram encaminhadas para escola, a fim de aprender um ofício prático na sociedade. Nesse cenário, as pessoas severamente comprometidas por alguma deficiência, que não podiam desempenhar alguma atividade na sociedade, eram encaminhadas para locais onde pudessem se tornar invisíveis para a sociedade.

De acordo com Martins, dados do censo realizado em 1920 indicaram que 72% da população acima de cinco anos era analfabeta. Cabe ressaltar que, nessa

época, “[...] não havia distinção entre a educação pensada para as crianças e para adultos, ou seja, não havia um pensamento pedagógico que enfocasse a educação de pessoas adultas” (MARTINS, 2006, p. 74). Nessa lógica, as propostas de escolarização de crianças eram transpostas: o que se trabalhava com crianças servia para trabalhar com os adultos.

No que tange as ações políticas pensadas para jovens e adultos com deficiência, Jannuzzi (2004, p. 107), enfatiza:

“[...] essas reformas não visavam a favorecer a educação do deficiente. Foram elaboradas com os olhos voltados para a educação do normal, dentro de parâmetros de excelência aceitos naquele momento pelos profissionais idôneos ou especializados, os quais se deu a última palavra [...]. Aliás, não havia preocupação com tais crianças no panorama nacional. Tanto que nas Conferências Nacionais de Educação promovidas pela Associação Brasileira de Educação, surgidas nos anos de 1920, nas quais se discutiam os assuntos considerados relevantes no momento, não se cogitou falar sobre o deficiente. Ele só apareceu após a IV Conferência, assim, mesmo para facilitar anotações estatísticas.

Assim, ano em 1930, quando Getúlio Vargas assume a Presidência do Brasil, a sociedade civil organizada e o governo começam a mobilizar-se para pensar ações de atendimento às pessoas com deficiências, mesmo que “[...] fora do âmbito oficial, mediante a criação de escolas anexas a hospitais, ampliação de entidades filantrópicas e atendimento diferenciado em clínicas e institutos psicopedagógicos, geralmente particulares” (FREITAS, 2010, p. 43).

Haddad, corroborando essa visão, diz que, no período do governo de Vargas, novas proposições foram feitas para a educação.

[...] Constituição de 1934 propunha o Plano Nacional de Educação (PNE) que, sob a responsabilidade do governo federal, determinava as esferas e competências em relação à educação, pois o Estado deveria se responsabilizar e garantir o acesso de todos à educação. Além disso, medidas foram tomadas para efetivar e cobrar do setor público a manutenção e o desenvolvimento da educação (HADDAD, 2000, p 110).

Para Braga (2010), os movimentos disparados no Brasil em prol da escolarização de jovens e adultos, durante esse período histórico, permitiram

que a EJA se consolidasse como uma questão nacional. Ainda na esteira da história dos movimentos disparados pelo Brasil em prol da escolarização de jovens e adultos, a autora nos fala que na década de 1960, várias iniciativas públicas e privadas foram disparadas pelo país, como por exemplo, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1952- 1963), movimento que coloca, novamente, em pauta de discussão a temática: educação de jovens e adultos.

Nas reflexões de Braga (2010) é ainda nesse período que acontece o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos (1958), e a criação do Plano Nacional de Alfabetização (1973) que, dentre outros encaminhamentos, propõe a expansão em nível nacional da experiência do Método de Paulo Freire de alfabetização de adultos. Experiência realizada na cidade de Angicos, Rio Grande do Norte.

Esse método parte da compreensão de que o aluno não apenas conheça a realidade em que vive, mas também participe de sua transformação e interpreta o analfabetismo como um resultado da situação de pobreza gerada por uma estrutura social discriminatória e desigual. Esse novo paradigma foi uma mudança radical no pensamento da educação de adultos da época. No entanto, em 1964, com a nova orientação política, todos os movimentos de alfabetização que se vinculavam à ideia de fortalecimento de uma cultura popular foram reprimidos (BRAGA, 2010, p. 23).

Corroborado com as reflexões apresentadas, Haddad (2000, p. 113) afirma:

[...] no período de 1959 até 1964, registram-se vários acontecimentos, campanhas e programas dirigidos à EJA. Podemos citar alguns dentre eles: o Movimento de Educação de Base ligada a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, que estabelecendo-se em 1961, teve o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife (1961); os Centros Populares de Cultura vinculados à UNE; a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Natal; e, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização sob a responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura. Este último também contou com a presença do professor Paulo Freire. A maioria desses movimentos se pautava no movimento de luta pelo desenvolvimento da democratização de oportunidades de escolarização básica de adultos, além de representarem: '[...] a luta política dos grupos que disputavam o aparelho do Estado em suas várias instâncias por legitimação de ideais via prática educativa' .

Quanto à escolarização de adultos com deficiência, segundo Freitas (2010), várias campanhas educacionais apoiadas pelo Governo Federal foram criadas

em prol desses sujeitos. Nesse contexto, é lançada, em 1957, a Campanha de Educação do Surdo Brasileiro, sugerida pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), antigo Imperial Instituto dos Surdos-mudos.

Um ano depois, em 1958, foi lançada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais, que, em 1960, passou a ser denominada Campanha Nacional de Educação dos Cegos e Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais, no ano de 1960 (MAZZOTTA, 1999)

Ainda nessa discussão, Freitas (2010) ao colocar em análise as ações governamentais em prol de melhores condições educacionais para esses sujeitos, fala-nos:

[...] As associações filantrópicas, organizadas a partir de 1930, agremiaram-se em federações, fortificando o seu papel na sociedade; assim, em 1963, formou-se uma das primeiras entidades reunidas em forma de federação: a Federação Nacional de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae). Depois surgiu a Federação Nacional da Sociedade Pestalozzi, em 1971, e a Federação Brasileira de Instituição dos Excepcionais, em 1974 (FREITAS, 2010, p. 60).

Nesse cenário, a literatura aponta-nos que os trabalhos desenvolvidos nas referidas instituições constituíam-se em ofertar oficinas de trabalhos manuais. Tais oficinas, tinham como foco ensinar, técnicas, em sua grande maioria, repetitiva de trabalho, de modo a oportunizar a esses indivíduos, futuramente, “[...] uma forma de subsistência e não contribuir com o modo de produção capitalista” (FREITAS, 2010, p. 61).

Nos três anos que se segue, é fundado o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), em 3 de julho de 1973, órgão autônomo financeiramente que, vinculado à Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus, tinha como finalidade, incentivar a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais, em todos os níveis e modalidade de ensino (FREITAS, 2010).

No início da década de 1980, o País viveu importantes transformações sociopolíticas, culminando na promulgação da Constituição Federal de 1988, em que o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, passou a ter garantia constitucional também para os que não tiveram acesso a ele na idade apropriada. Esse contexto de redemocratização possibilitou a ampliação das atividades da Educação de Adultos.

Entre os avanços, dessa época em prol das pessoas com deficiência, lembramos a participação do Brasil na Conferência de Educação para Todos, evento que colocou em pauta de discussão os problemas relativos à educação evidenciando para os participantes a existência de mais de 960 milhões de adultos sem escolarização no início da década de 1990 (FREITAS, 2010).

Ainda segundo Freitas (2010), a Declaração de Salamanca, apresenta um diagnóstico da situação educacional brasileira e sugere metas para erradicar o analfabetismo em dez anos. Nessa direção, o referido documento coloca em discussão os desafios que emergiam em todo o País referentes ao acesso, sucesso escolar, aprendizagens, professores, profissionais do ensino, gestão, relacionamento com a comunidade e cidadania na escola.

No que se refere aos adolescentes, jovens e adultos com deficiência, o documento traz um avanço, pois coloca em análise os processos de escolarização de jovens e adultos com deficiência, bem como o financiamento de gastos com a educação (BRASIL, 1993).

Dos movimentos em prol de melhores condições de escolarização das pessoas com deficiência no Brasil, data do ano de 1993 também a publicação do Decreto nº 914, que institui, no País, a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

Tal instrumento legal, visava a assegurar o exercício pleno dos direitos individuais e sociais da população portadora de deficiências. Nessa direção, o documento apresenta, como um de seus objetivos, “[...] a garantia do acesso, o

ingresso e a permanência da pessoa portadora de deficiência em todos os serviços oferecidos à comunidade” (BRASIL, 1993).

Ainda na cronologia dos movimentos em prol de melhores condições de escolarização do público-alvo da Educação Especial, citamos novamente, a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994).

Ao olharmos para os movimentos históricos da EJA no Brasil, veremos que a educação de jovens e adultos foi tratada, em nosso país, por meio de políticas compensatórias e/ou emergenciais, que pouco contemplaram as especificidades do trabalho com os grupos de jovens e adultos, com deficiência.

Voltando nossa atenção para o contexto do Espírito Santo, encontramos no documento intitulado: Relatório do Encontro Estadual Preparatório para a VI Conferência Internacional de Jovens e Adultos (2008), pistas do percurso da EJA no Estado. O estudo do documento nos indica que o movimento vivido no cenário local não se diferencia do caminho trilhado no cenário nacional.

Segundo o presente documento, a Educação de Jovens e Adultos no Espírito Santo não apresentou avanços significativos, “[...] ora por falta de política pública definida, ora pelos poucos recursos financeiros” (VITÓRIA, 2008, p. 21”).

Nesse cenário um tanto pessimista, com o Estado influenciado, na década de 90, pelas campanhas nacionais e internacionais promovidas pela Unesco que se presenciavam em todo o Espírito Santo, ações plurais, no sentido de oportunizar melhores condições de escolarização de jovens e adultos (VITÓRIA, 2008).

Fazendo um recorte para os movimentos em prol da escolarização dos jovens e adultos no município de Vitória, veremos que, até o ano de 1997, o Sistema Municipal de Ensino de Vitória ofertava o ensino noturno em todas as unidades escolares. Segundo dados fornecidos pela CEJA/Seme (2008), na maioria das

escolas, a organização e o funcionamento pedagógico consistiam na oferta de cursos regulares anuais, mas também havia algumas experiências de suplência.

Ainda de acordo com o Relatório, em 2001 havia, no Estado do Espírito, Santo um total de 552.000 analfabetos funcionais, número que correspondia a 24% da população capixaba. No ano seguinte, o Estado apresentou um total de 250.729 pessoas não analfabetas (VITÓRIA, 2008).

Segundo dados apresentados no I Seminário Estadual da EJA, realizado nos dias 10 e 11 de agosto de 2007, em Vitória, vários são os tipos de oferta existentes no Estado: suplência, semestralidade, ciclos, regular noturno, noturno regular e a modalidade da EJA.

Para a CEJA/Seme, “[...] essa pluralidade de terminologias não possui clareza semântica e esvazia a EJA de seus significados”, que lhe confere o estatuto de modalidade da Educação Básica: suplência confunde-se com semestralidade, que se confunde com ciclos (VITÓRIA, 2008, p. 6).

No contexto de grandes mudanças, em 1998, o Sistema Municipal de Ensino de Vitória, inicia uma política de redução da oferta do curso regular anual. Nessa direção, o município passa a ofertar em 19 escolas do município, o ensino fundamental regular semestral noturno (VITÓRIA, 2008).

Nesse movimento, a partir do ano de 2005, a proposta da oferta da modalidade da educação de jovens e adultos no formato de semestralidade é repensada. O resultado, segundo o documento em questão,

[...] foi a elaboração do projeto a ‘A Educação de Jovens e Adultos no Ensino Noturno Regular’, cuja estruturação aponta seis anos como terminalidade para o cumprimento do Ensino Fundamental (três anos para o primeiro e segundo segmento, organizado, em ambos os casos, em três fases denominadas de Inicial, Intermediário e Conclusivo), com vistas a contribuir para a melhoria da qualidade da educação ofertada, bem como atender aos tempos demandados pelos nossos educandos. Entre eles, vários tiveram experiências anteriores de aprendizagem escolar, trazem consigo diferentes saberes e apresentam urgência em obter diplomas para garantir melhores condições no mundo do trabalho. Ao propor essa organização, o projeto defende não estar encurtando ou simplesmente reduzindo o tempo de escolarização estabelecido

para o Ensino Fundamental. Ao contrário, afirma a diferenciação deste tempo, buscando romper com a concepção supletiva, tão enraizada no atendimento dado aos sujeitos que não tiveram acesso à educação na idade própria considerada por lei, ou seja, 7 a 14 anos (VITÓRIA, 2008, p. 7).

O projeto estava em fase de implementação desde 2006, como projeto experimental e, no final de 2007, o Conselho Municipal de Educação (Comev) aprovou-o em caráter definitivo.

Segundo Oliveira (2008), atualmente, das 19 escolas do Sistema Municipal de Ensino de Vitória ofertam o ensino noturno, 14 optaram pela modalidade, com 3.400 alunos matriculados.

Cabe ressaltar que, ao buscarmos, nos documentos e registros dos setores da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Vitória, informações que nos ajudassem a pensar como e de que maneira vêm sendo pensadas as ações em favor de garantia de melhores condições de escolarização de jovens e adultos com deficiência não encontramos nenhuma menção feita a esses educandos.

Para Oliveira (2008, p. 74) a inexistência de informações sobre esses sujeitos é indicativo da falta de “preocupação política específica uma vez que segundo dados da própria Coordenação da Educação de Jovens e a Adultos (CEJA), os dados do quantitativo desses alunos nas unidades que ofertam a EJA são imprecisos”.

Ao colocamos em análise os avanços e os retrocessos das políticas públicas em prol da escolarização de jovens e adultos com deficiência nos diferentes cenários, fica-nos claro que, a EJA, como campo educacional, “[...] é um complexo contraditório de condições históricas que implicam um movimento de ida e volta entre forças sociais em disputa” (CURY, 2002, p. 152).

1.2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ALGUNS ESTUDOS E SEUS DIRECIONAMENTOS

Na tentativa de uma aproximação com a temática que pretendemos investigar, nosso primeiro exercício foi fazer um levantamento dos trabalhos que tenham como objeto de pesquisa a interface entre Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos, pensando ainda as questões do ingresso de alunos surdos em salas comuns.

Nessa direção, Siems (2010), tomando como descritores a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial/Educação Inclusiva, no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), apresentou-nos a existência de 12 trabalhos, no período de 2000 a 2010, que buscaram analisar a interface entre as duas modalidades de ensino. A autora nos apresenta o seguinte cenário:

No conjunto destes trabalhos, temos apenas uma tese [...], sendo os demais trabalhos dissertações. Observamos ainda que, o primeiro registro de dissertação que traz esta interface ocorre em 2003, havendo em 2004 e 2005, registro de apenas uma publicação na área, por ano, crescendo em 2006, para três trabalhos, produção mantida em 2007, e o recrudescimento, em 2008 e 2009, para apenas uma publicação por ano na área (SIEMS, 2010, p. 13).

Em relação à especificidade dos temas abordados, ainda segundo Siems (2010), nos 12, trabalhos foram identificados quatro focos de preocupação dos pesquisadores: o primeiro refere-se ao desempenho e aos meios de aquisição de conhecimento dos indivíduos com deficiência mental, num total de cinco trabalhos (FONSECA, 2003; MAFFEZOLI, 2004; DANTAS, 2006; SHIMAZAKI, 2006; XAVIER, 2007); como segundo foco de preocupação, a autora apresenta os trabalhos que apontam para a estruturação dos sistemas educacionais para o acolhimento de pessoas com deficiência nas turmas de EJA, somando um total de quatro trabalhos (CRESPO, 2005; BRUNO, 2006; e LINS, 2008; GONÇALVES, 2012); o terceiro foco, relaciona-se com três situações específicas no âmbito da EJA; um trabalho sobre o aluno com deficiência visual (CIRINO, 2007); um sobre o aluno em situação de sofrimento psíquico (LIMA, 2007); e, por fim, um estudo comparativo acerca de trajetórias escolares em

situação de inclusão, na perspectiva da família, professores e alunos (TOMAIANO, 2009).

Ao buscarmos, no sistema *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), artigos que versassem sobre os campos da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos, o resultado sinalizou para a inexistência de produções. No site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), encontramos um só trabalho completo, apresentado por Maffezoli (2005), que consiste na síntese de uma das teses acima apresentadas no Grupo de Trabalho voltado às discussões vinculadas à Educação Especial (GT 15) (SIEMS, 2010) .

Nosso segundo movimento foi fazer um levantamento de trabalhos que abordassem a inclusão de surdos nas salas comuns da EJA, buscando dialogar com os autores que vêm pesquisando os processos de escolarização dos surdos matriculados em salas comuns de ensino. O resultado de nossa busca apontou-nos o seguinte cenário: em relação a trabalhos acadêmicos que discutam os jovens e adultos surdos e em salas comuns de ensino, encontramos uma tese (KLEIN, 2003), três dissertações (MARTINS, 2005; COSTA, 2007; BRITO, 2010), três monografias, (SOUSA, 2010; ROGENSKI, 2010; GRASSI, 2009) e dois artigos (MARQUES, 2007; RODRIGUES, 2010).

No primeiro trabalho, Klein (2003) apresenta-nos, como foco de discussão, a educação profissional oferecida a partir de programas de formação profissional para surdos, desenvolvidos em diferentes tempos e espaços educacionais. Das duas dissertações encontradas, uma tem como foco de discussão as marcas culturais dos sujeitos surdos (COSTA, 2007) e a outra (MARTINS, 2005) apresenta como foco de discussão a cultura surda, educação e novas tecnologias.

Fica-nos claro, a partir do resultado do levantamento de pesquisas que colocaram em pauta de discussão os processos de escolarização de jovens e adultos surdos, que ainda é incipiente o número de trabalhos acadêmicos que tenham como foco a escolarização de jovens e adultos surdos.

Segundo Siems (2010), é recente, nos programas de pós-graduação, pesquisas que busquem compreender as interfaces entre a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos, pois não há indícios de trabalhos nos anos anteriores a 2003.

Corroborando com o pensamento da autora, Oliveira (2010) afirma que a situação de quase (in)existência de trabalhos que tenham como foco os sujeitos que apresentam necessidades educativas especiais na EJA evidencia a situação de invisibilidade à qual milhares de jovens e adultos que chegam às turmas de EJA no ensino regular estão submetidos.

Ainda para Oliveira (2010), a ausência de estudos dessa natureza sinaliza também para a falta de comprometimento do Poder Público e da academia com a produção de conhecimento sobre os processos de escolarização dessa população.

Dados oficiais da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2005) mostram que o acesso à educação aumenta sem cessar. O cenário brasileiro, contudo, ainda não é animador. Consubstanciando esses dados, Ferreira (2009) afirma que estimativas internacionais de 1999, feitas pelo Banco Mundial, demonstram que o número médio de estudantes com deficiência com acesso a algum tipo de serviço educacional, ainda é cerca de 1%, com percentual um pouco maior para ensino fundamental e menor para o caso do ensino médio regular e do ensino médio na modalidade EJA ou profissionalizante.

Pesquisas mais recentes apontam que o aumento da chegada desses educandos nas salas comuns da EJA tem se intensificado de maneira mais acentuada nos últimos anos, como consequência da própria ampliação do acesso desses indivíduos ao ensino regular de maneira geral (FERREIRA, 2009; GONÇALVES, 2012; SIEMS 2010, MELETTI, 2010).

Na análise de Siems (2010), o aumento no volume de matrículas desses sujeitos pode ser atribuído tanto à transferência de alunos já matriculados em serviços especializados, como em classes especiais e escolas especiais, para turmas de ensino comum. Esse movimento, na interpretação da autora, é visto como resultado das reivindicações da sociedade civil organizada, nas últimas décadas, em favor de melhores condições de ensino, saúde, cultura e lazer para as pessoas com deficiência.

Entretanto, não podemos desconsiderar o grande desafio que tem sido para os sistemas educacionais de ensino garantir o acesso a permanência e a qualidade do ensino voltado aos alunos com deficiência.

Nas palavras de Gonçalves (2008, p.12), o processo de inclusão escolar tem

[...] impulsionado cada vez mais a presença de alunos com variados tipos de deficiências, muitas vezes desconhecidas, para os profissionais das escolas, como, por exemplo, a deficiência múltipla, surdocegueira, paralisia cerebral, distrofia muscular entre outras, o que pressupõe pensar estratégias para atender às especificidades desses alunos nunca antes vistas na sala de aula comum, onde, ainda provocam muito estranhamento.

Nessa linha de pensamento, nas reflexões de Ferreira (2009), no cenário da educação brasileira, ainda a maioria das crianças, dos jovens e dos adultos com deficiência está à margem de serviços educacionais, de saúde e de lazer. Para a autora, os “[...] jovens e adultos com deficiência constituem hoje ampla parcela da população de analfabetos no mundo porque não tiveram oportunidades de acesso à educação na idade apropriada” (FERREIRA, 2009, p. 1).

A esse respeito, Oliveira (2008, p. 72), nos diz que: “em tempos de políticas de inclusão social em diferentes perspectivas, é ainda desafiador o quadro de exclusão a que estão submetidos milhares de jovens e adultos trabalhadores”.

No cenário anunciado, parece-nos que, no contexto das grandes transformações ocorridas no campo da educação, reconhecer os direitos das pessoas com deficiência serem matriculadas em salas comuns de ensino da

educação de jovens e adultos apresenta-se aos sistemas públicos de educação como um desafio a ser vencido, pois, quando se trata da escolarização e alfabetização desses estudantes,

[...] apesar das melhores intenções, muito frequentemente os resultados têm sido exclusão e oportunidades educacionais de 'segunda qualidade' que não garantem a possibilidade de continuar os estudos, ou diferenciação se tornando uma forma de discriminação, deixando crianças com várias necessidades fora da vida escolar e, mais tarde, como adultos, em geral, fora da vida comunitária, social e cultural (UNESCO, 2003, p. 4-5).

No âmbito das políticas macro, Oliveira (2008) nos diz que a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Declaração de Hamburgo (1997) são unânimes ao explicitar a ênfase no direito de todos à educação.

A referida autora chama a atenção para o fato de que, mesmo marcando o princípio da igualdade de oportunidades para crianças, jovens e adultos com deficiência, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, ainda não encontramos nenhuma orientação, de forma específica, sobre os processos de escolarização desses sujeitos.

Em diálogo com Siems (2010), Oliveira (2008), Ferreira (2009) e Arroyo (2007), percebemos que, apesar das mudanças já operadas no sistema educacional em direção à inclusão de jovens e adultos com deficiência e dos avanços significativos na política nacional, estudos nessa área apontam que a ênfase da política inclusiva da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) tem tomado como foco de suas ações a primeira fase do ensino fundamental.

Nessa lógica, os jovens e adultos analfabetos com deficiência continuam a ser matriculados em escolas especiais, em classes especiais ou em turmas regulares do ensino fundamental nos primeiros anos, na maioria dos casos, recebendo atendimento assistencial-educativo. Nessas turmas, a ênfase educativa recai sobre atividades lúdicas, esportivas e artísticas infantilizantes (FERREIRA, 2009).

Corroborando essa discussão, Oliveira (2008) demonstra que a invisibilidade das pessoas com deficiência tem gerado, no decorrer da história da educação, crenças e práticas de ensino infundadas, resultado, na maioria das vezes, da ignorância geral sobre o que seja “deficiência” em termos de sua ampla variedade de manifestações, possibilidades e limitações.

Para Oliveira (2008), um dos grandes desafios da Educação de Jovens e Adultos relaciona-se com a escassez de produção científica que problematize a escolarização dos alunos com deficiência nas salas da EJA, bem como com os tipos de serviços e apoios especializados destinados a esses educandos. Sobre essa questão, a autora chama a atenção para o seguinte fato:

[...] a despeito da existência de uma política de educação básica ostensivamente inclusiva, que defende e privilegia o atendimento do alunado com necessidades educacionais especiais preferencialmente em classes de ensino comum e que avança no sentido de atribuir à escola a necessidade de adaptação à diversidade desses alunos, ainda são lacunares e pouco explicitadas no contexto da legislação, as formulações acerca da educação de jovens e adultos com deficiência [...], assim como é rara, no âmbito dos debates, as discussões sobre as formas como o discurso e as práticas de inclusão repercutem sobre as possibilidades educacionais vividas por essas pessoas (OLIVEIRA, 2008, p. 74).

Ao apresentarmos o cenário da Educação Especial e a sua interface com a educação de jovens e adultos no contexto nacional, verificamos que, ao longo da história da educação, a grande dificuldade que os programas destinados à educação de adultos com deficiência têm em cumprir seus objetivos.

De modo geral, estudos e documentos sinalizam que a educação desses sujeitos não constitui foco de prioridade no âmbito das políticas governamentais. Nas palavras de Arroyo (2007. p. 19);

O campo da Educação de Jovens e Adultos tem uma longa história. Diríamos que é um campo ainda não consolidado nas áreas de pesquisa, de políticas públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas. Um campo aberto a todo cultivo e onde vários agentes participam. De sementeiras e cultivos nem sempre bem definidos ao longo de sua tensa história.

Entre os muitos desafios que se colocam à educação de jovens e adultos na perspectiva da educação inclusiva, um dos maiores desafios do momento presente é efetivar a EJA como “[...] campo específico de responsabilidade pública do Estado” (ARROYO, 2007, p. 23).

Na perspectiva apresentada, a juventude não é mais apenas um tempo de preparação para a vida adulta; é, também, assim como a vida adulta, um tempo de direitos com necessidades específicas a serem observadas e assumidas pelo Estado.

Essas são preocupações que, em relação à EJA, apontam para necessidade de pesquisas que busquem compreender como e sobre quais condições vêm se dando os processos de inclusão de jovens e adultos com deficiência em salas da EJA nos diferentes espaços educacionais.

A esse respeito, Oliveira (2008, p. 5-6)

A Educação de Jovens e Adultos representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso nem domínio da escrita e leitura como bem social, na escola ou fora dela, e tem sido a força empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas.

O cenário ora apresentado constitui, a nosso ver, um ponto de partida para nos projetarmos, como pesquisador, na busca por desvelar de que forma vêm se dando os processos de escolarização de alunos surdos nas turmas da EJA, no contexto de uma escola municipal de Vitória/ES.

Conforme apresentado, embora a educação de jovens e adultos ocupe espaço de destaque na agenda das políticas educacionais desde a metade do século XX, a problemática não se constitui como um novo tema no cenário educacional. Esse tema é novo quando abordado pelo viés da educação de jovens e adultos que apresentam necessidades educativas especiais, causadas por deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação no sistema comum de ensino (FERREIRA, 2009).

Meletti e Bueno (2010), fala-nos que o primeiro levantamento estatístico do número de alunos atendidos pela Educação Especial data de 1974, seguido de levantamentos nos anos de 1977 e 1981. Para os autores, “[...] essas iniciativas foram impulsionadas pela Lei nº 7.853, que sugere em seu Art. 17, que sejam incorporadas ao censo demográfico de 1990, e aos dos anos subsequentes, questões referentes às problemáticas relativas à deficiência” (MELETTI E BUENO, 2010, p. 5).

Ainda nas reflexões da autora, em dezembro de 1999, a Lei n. 7.853 foi regulamentada pelo Decreto Presidencial nº 3. 298, em seu art. 55, do Capítulo X, passou a sugerir:

Art. 55. Fica instituído, no âmbito da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, o Sistema Nacional de Informações sobre Deficiência, sob a responsabilidade da CORDE, com finalidade de criar e manter bases de dados, reunir e difundir informação sobre a situação das pessoas portadoras de deficiência e fomentar a pesquisa e os estudos de todos os aspectos que afetem a vida dessas pessoas (BRASIL, 1999, apud MELETTI, 2010, p. 5).

A esse respeito, Meletti e Bueno (2010) chamam a atenção para a metodologia da coleta dos dados realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que, em 1991, foi realizada por meio de inquérito amostral em aproximadamente 11% dos domicílios brasileiros, nos quais:

[...] o chefe de domicílio deveria responder a várias questões, dentre elas sobre a existência ou não de deficientes de acordo com classificação específica: cegueira, surdez, paralisia de um dos lados, paralisia das pernas, paralisia total, falta de membros ou parte dele(s), deficiência mental, mais de uma, nenhuma das enumeradas. Aqueles que não responderam as questões foram computados no grupo ‘sem declaração’ (BUENO, MELETTI , 2010, p. 6).

Pautado no resultado do trabalho realizado pelos autores acima referenciados, que teve como foco de estudo realizar uma análise dos indicadores sociais no Brasil, dos processos de escolarização de pessoas com deficiência nos anos de 1997 a 2006, vemos que “[...] os números finais indicaram que 1,5% da população brasileira apresenta alguma deficiência” (BUENO, MELETTI , 2010, p. 6).

Desse total, Bueno e Meletti destacam que “[...] 0,45% apresentam deficiência mental; 0,41%, deficiência física; 0,11%, deficiência auditiva; 0,09%, deficiência visual; 0,05%, deficiência múltipla. Além disso, houve um expressivo índice na categoria ‘sem declaração’, que atingiu 24,16% do total de pessoas consideradas com deficiência” (BUENO, MELETTI, 2010, p. 7).

Segundo os autores, a metodologia de autodeclaração adotada foi criticada, assim como as categorias e os conceitos utilizados no questionário. No entender dos autores, os dados do IBGE apresentam uma grande ambiguidade, pois, se, por um lado, “[...] a pequena taxa de deficiência de 1,50% no país nos faz supor que se refere aos mais comprometidos, portanto, facilmente identificáveis, por outro lado, supomos que devem incluir também um número de alunos com possíveis dificuldades de aprendizagem” (BUENO; MELETTI, 2010, p. 7).

Discutindo as possíveis causas da disparidade dos números apresentados nos indicadores nacionais, os autores indicam:

[...] limites da metodologia utilizada; o conceito de deficiência adotado; o não reconhecimento da condição de deficiência nas faixas etárias que compreendem o início da vida; o ocultamento da informação em função do preconceito sobre as deficiências no país e/ou; dificuldade do pesquisador em identificar a informação (BUENO; MELETTI, 2010, p. 7).

Os pesquisadores afirmam que, apesar das limitações, o Censo de 1991 representa um marco utilizado para identificação e definição desse grupo, como também uma referência para implementação de políticas públicas educacionais para o setor (BUENO; MELETTI, 2010).

Retomando as análises dos indicadores sociais das pessoas com deficiência e da Educação Especial, voltamos nossa atenção para os dados apresentados pelo Censo Demográfico, realizado pelo IBGE em 2000, que traz algumas alterações metodológicas no que se refere aos indicadores de característica populacional e situação socioeconômica das pessoas com deficiência no Brasil (BUENO; MELETTI, 2010).

No Censo 2000, constam as seguintes categorias de deficiência: deficiência mental permanente; deficiência física permanente (tetraplegia, paraplegia ou hemiplegia permanente; falta de membro ou de parte dele); incapaz, com alguma ou grande dificuldade permanente de enxergar; incapaz, com alguma ou grande dificuldade permanente de ouvir; incapaz, com alguma ou grande dificuldade permanente de caminhar ou subir escadas (IBGE apud BUENO; MELETI, 2010, p. 7). Os dados finais apontam para o seguinte panorama:

Declararam-se como portadoras de algum tipo de deficiência 24,5 milhões de pessoas, 14,5% da população brasileira, número quase dez vezes maior que aquele apresentado no Censo Demográfico de 1991. Deste total, 48,1% se declararam com deficiência visual; 22,9% com deficiência motora; 16,7% com deficiência auditiva; 8,3% de deficiência mental e; 4,1% de deficiência física. Números bastante distintos dos de 1991 (BUENO; MELETI, 2010, p. 8).

Os números apresentados, segundo os autores, novamente revelam a limitação metodológica da autodeclaração. Nesse contexto, os pesquisadores ajudam-nos a pensar sobre a possibilidade das pessoas com problemas visuais que podem não necessariamente se enquadrar na condição de deficientes visuais se autodeclararem como tal, o que poderia acontecer para os outros tipos de deficiência (BUENO; MELETI, 2010).

A partir da discussão apresentada pelos autores, chamamos a atenção para o fato de que os dados supracitados referem-se a informações da característica populacional e de situação socioeconômica das pessoas com deficiência no Brasil. Quando trazemos para análise os dados dos indicadores educacionais da Educação Especial, registrados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, temos diferentes contornos no cenário nacional.

A fim de ilustrar a questão acima apresentada, trazemos os dados da pesquisa realizada por Gonçalves e Meletti (2010), apresentada no VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial.

Ao analisarem os indicadores nacionais da Educação Especial a partir da EJA, por meio do censo de Educação Básica divulgado pelo Inep entre os anos de 2007 e 2010, as autoras apresentam os seguintes dados (Tabela 1)

Tabela I: Matrículas de alunos com necessidades educativas especiais na EJA Especial e EJA Regular – 2007/2010

Ano	EJA – ESPECIAL	%	EJA – REGULAR	%	Total	%
2007	44.965	-	24.750	-	69.715	-
2008	40.952	- 8,9	29.772	20,2	70.724	1,4
2009	37.673	- 16,2	31.801	28,4	69.474	- 0,3
2010	36.745	- 18,2	38.720	56,4	75.465	8,2

Fontes: MEC/INEP, Microdados (apud MELETTI, 2010, p. 3)

Conforme à análise das autoras, na EJA Especial “[...] houve reduções consecutivas nos índices de matrículas relacionando ao ano base. Ocorreu um decréscimo de 8,9% no ano de 2008, outro de 16,2% em 2009 e 18,2% no ano de 2010” (MELETTI, 2010, p. 4).

No que se refere à EJA regular, as autoras chamam atenção para o aumento expressivo de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais em todos os anos. Assim, “[...] no ano de 2008 houve um acréscimo de 20,2% nas matrículas, em 2009 um aumento de 28,4%. Destaca-se o ano de 2010 com uma ampliação de 56,4% matrículas” (MELETTI, 2010, p. 4).

Curiosamente ao compararmos os dados acima com os dados apresentados no Resumo Técnico do Censo da Educação Básica 2011, teremos o seguinte quadro situacional no ano de 2011 (Tabela 2)

Tabela II – Número de Matrículas na Educação Especial por Etapa de Ensino Brasil – 2007-2011

Ano	EJA Esp.	%	EJA Reg.	%	Total EJA	%
2011	36.359	- 20,4%	47.425	71,3%	83,778	19,3%

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Assim, ao compararmos com os dados da tabela de 2010, continuamos a ter uma curva descendente do número de matrículas tanto nas turmas da EJA especial e um aumento considerável de matrículas nas turmas da EJA comum.

Vale ressaltar que, ao dizermos que os dados sinalizam para uma curva descendente do número de matrículas nas turmas da EJA especial e um aumento considerável de matrículas nas turmas da EJA comum, não estamos afirmando que todos os alunos que deixaram a EJA especial se matricularam nas turmas da EJA comum.

Na Tabela que se segue, são apresentados os dados relativos aos alunos os surdos, na EJA, no contexto nacional (Tabela 3)

Tabela III: Matrículas de alunos com deficiência auditiva por tipo de escolarização e por nível de ensino na EJA Especial – 2007/2010

Ano	EJA Esp. e EJA Reg.	EJA Esp. 1ª– 4ª Série	EJA Esp. 5ª 8ª Série	EJA Esp. Ensino Médio	Total EJA Esp.
2007	6.372	2.185	375	103	2.663
2008	7.093	2.26	366	39	2.670
2009	6.957	1.846	544	142	2.532
2010	8.311	2.060	444	85	2.589

Fontes: MEC/INEP, Microdados (apud MELETTI, 2010, p. 6).

Podemos notar que, nas séries iniciais, ou seja, da 1ª à 4ª série da EJA especial, temos um “[...] aumento de 3,6% de alunos com deficiência auditiva/surdos no ano de 2008, seguido de uma queda de 15,5% nas matrículas em 2009 e de um aumento de 5,7% em 2010” (GONÇALVES e MELETTI, 2010, p. 6).

Se voltamos nosso olhar para os dados referentes às informações de 5ª a 8ª série, veremos que houve uma pequena queda de 2,4% nas matrículas de alunos com deficiência auditiva em 2008. Já no ano de 2009, houve um aumento de 45% nas matrículas e, em 2010, o índice foi de 18,4%.

No ensino médio, no ano de 2008, houve uma queda acentuada de 62,1% nas matrículas de alunos com deficiência auditiva, em 2009, houve aumento de 37,8% e, em 2010, o acréscimo foi de 17,4%.

Nas observações das autoras, “[...] o total de matrículas de alunos com deficiência auditiva na EJA Especial não passou por grandes alterações, iniciando com um acréscimo ínfimo de 0,2% em 2008, no ano de 2009 houve uma queda de 4,9% e em 2010 se firmou em 2.589 matrículas” (GONÇALVES; MELETTI, 2010, p. 6).

Bueno e Meletti (2010) afirmam que o aumento significativo das matrículas na EJA é evidente, totalizando 75.465 matrículas de alunos com necessidades especiais em 2010. Para os autores, esse expressivo número parece sinalizar a falta de qualidade da educação básica brasileira, o que faz com que esses sujeitos busquem na EJA a continuidade de sua emancipação intelectual e social.

Buscamos apresentar um cenário nacional da dinâmica do número de matrículas nas turmas da EJA, agora voltamos nossa atenção para os dados locais. Nesse sentido, destacamos os dados do número de alunos surdos matriculados nas salas comuns de escolas regulares que ofertam a EJA no

município de Vitória originários de levantamento nos registros da Secretaria Municipal de Educação de Vitória e também dados obtidos no campo.

Tabela IV: Matrículas de alunos com deficiência auditiva matriculados nas turmas da EJA regular noturno no município de Vitória/ES – 2007/2011

Ano	EJA Reg. Noturno	%
2007	40	-
2008	36	-10
2009	33	-8,3
2010	22	-33,3
2011	23	+4,5

Fontes: Vitória (2011).

Podemos observar nos números apresentados na tabela acima, diferentemente dos dados apresentados em nível nacional, que os dados locais apontam para uma curva decrescente do número de matrículas de alunos surdos nas salas comuns da EJA.

Para Arroyo (2007), apesar de o direito à educação ser garantido pela Constituição Federal e da ocorrência de programas para o setor, visando ao atendimento desse direito, ainda há uma parcela considerável da população que não usufrui desse direito constitucional, inclusive os jovens e adultos que apresentam necessidades educativas especiais.

2. CONCEPÇÕES TEÓRICA

2.1 SURDEZ E A ESCOLA: CONCEITOS, HISTÓRIA E PRÁTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO

Para Santos (2002, p.16) a falência do paradigma da modernidade é visível e “[...] entre as ruínas que se escondem atrás das fachadas, podem pressentir-se os sinais, por enquanto vagos, da emergência de um novo paradigma”.

Na atualidade, vivemos a busca por um mundo mais democrático, no qual todos possam ter garantias iguais de acesso aos bens disponíveis. Nesse processo, os antigos paradigmas que definiam a organização da sociedade e, por consequência, da própria escola, estão sendo contestados.

Ao retomarmos a literatura, veremos que a escola sofreu, ao longo de seu processo de construção, as influências de uma forte tendência homogeneizadora e seletiva com relação aos alunos que não se adaptam ao padrão estabelecido (PEDROSO, 2006). Nessa lógica, a escola se formalizou e se fragmentou em modalidades de ensino, em tipos diferenciados de serviço para alunos diferenciados, em grades curriculares, em disciplinas, provas, seriação. Nesse contexto, ao conhecimento formal foi dado um tratamento que o levou à extrema classificação, fragmentação e hiperespecialização, dificultando a articulação entre os diferentes saberes e a visão do essencial e do global (PEDROSO, 2006; SANTOS, 1999).

A construção da escola, além de sofrer as influências do pensamento científico moderno, recebeu adicionalmente interferência dos interesses e das relações de poder e força das composições binárias dessa sociedade, como, por exemplo: homem-mulher, branco-negro, ouvinte-surdo. Como consequência desse paradigma, aceitou-se dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial e os professores em especialistas nesse ou naquele tipo de aluno, nesse ou naquele tipo de conhecimento (PEDROSO, 2006, p. 16).

Para Mantoan (2003), esse modelo de escola, em meados do século XX, começou a mostrar evidências de seu esgotamento em vários países do mundo, como decorrência de uma consciência crítica acerca das práticas

sociais excludentes e discriminatórias que prevaleceram até aquele momento da história. Como resultado, iniciou-se um movimento em prol da democratização do ensino, pelo viés da inclusão escolar, que:

[...] não se resume na simples inserção de pessoas deficientes no mundo do qual têm sido geralmente privados. Inclusão é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena. Neste sentido, a inclusão não se resume a uma ou algumas áreas da vida humana, como, por exemplo, saúde, lazer ou educação. Ela é uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em todas as áreas da vida humana, inclusive a educacional. Inclusão se refere, portanto, a todos os esforços no sentido da garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres (SANTOS, 2003, p. 64-65).

Nesse sentido, a escola passou também a ser analisada e questionada principalmente em relação ao seu duplo poder: na construção de uma sociedade mais democrática e na reprodução e legitimação das desigualdades sociais (SANTOS, 2006; PEDROSO, 2006). Acreditamos que a democratização do ensino implica:

[...] avançar em direção à cobertura universal [...], ao acesso de todas as crianças à Educação Básica; facilitar a continuidade acadêmica [...], ao mesmo tempo em que se eleva o nível educacional de todos [...]. Mas isso não é suficiente se não for garantida a igualdade de oportunidades [...]. Democratização é sinônimo de igualdade de oportunidades (SÁNCHEZ, 2002, p. 17).

Ao olharmos para a história da educação das pessoas com deficiência, veremos que ela tem perpetuado a exclusão dos que não dominam o conhecimento que ela valoriza, dos que apresentam ritmos e estilos diferenciados de aprendizagem, dos pertencentes às culturas não hegemônicas, ou seja, daqueles com estilos de vida diferentes dos padrões majoritários, daqueles com e sem deficiência. Assim, a educação das pessoas com deficiência não se abre aos novos conhecimentos e ao diálogo com os grupos e culturas marginalizados e excluídos pelos seus projetos e propostas educacionais.

Especificamente no que tange à escolarização de pessoas surdas, além do princípio da normalização e do paradigma de serviços, veremos uma história marcada por conflitos e controvérsias (COSTA, 2007).

Moura (2000), analisando a história da educação de surdos, afirma que os primeiros movimentos em prol da escolarização desses sujeitos surgiram com o monge beneditino Pedro Ponce de León (1520-1584), o qual se tornou o primeiro professor de surdos registrado nesse contexto histórico. Segundo a autora, a atuação do monge com os surdos da nobreza consistia em ensinar a falar, a ler e a escrever, pois os nobres que tinham seus primogênitos surdos temiam que não tivessem a quem passar seus bens e seus nomes porque a surdez era vista como impedimento para assumir legalmente a herança e o direito familiar. A possibilidade de o surdo “falar” implicava seu reconhecimento como cidadão e, conseqüentemente, seu direito de receber a fortuna e o título familiar.

O monge desenvolveu uma metodologia de educação de surdos que, partindo de um sistema manual de comunicação, o alfabeto, alfabetizava e oralizava os surdos (SOUZA, 2010).

Ainda segundo a autora, foi criada, na França, em 1750, pelo abade frances Charles Michel de L'Épée (1712-1789), a primeira escola de surdos. L'Épée foi considerado o inventor da língua gestual dos surdos. Seu método de ensinamento consistia em usar a língua de sinais utilizada pelos surdos com sinais por ele criado com base na língua sinalizada francesa.

Em 1815, o professor americano Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851), interessado em obter mais informações sobre a educação de surdos, foi à Europa realizar estudos no Instituto de Surdos de Paris. Ao retornar para sua cidade natal, na companhia do também professor de surdos, Laurent Clerc, ex-aluno da instituição, fundou a primeira escola para alunos surdos nos EUA. Seu método de ensino consistia em utilizar, como forma de comunicação, o francês sinalizado, adaptado para o inglês. Em 1864, foi fundada a primeira universidade nacional para surdos, a Universidade de Gallaudet na cidade de Washington, Estados Unidos (SOUZA, 2010).

Na busca por uma possível padronização dos processos de escolarização das pessoas surdas, foi realizado, em Milão, em 1880, o Congresso Internacional de Educadores de Surdos. Tal evento tinha por objetivo a escolha do método de ensino que melhor respondesse aos anseios e desejos dos educadores da época.

Nesse contexto, as escolas para surdos passaram a dedicar-se ao ensino da língua oral, deixando de lado os conteúdos escolares. Os professores surdos que atuavam nas escolas foram substituídos por professores ouvintes, impedindo, assim, que se organizasse algum tipo de movimento contrário ao oralismo (MOURA, 2000).

Skliar (1999, p. 34), ao analisar as implicações pedagógicas do método oralista adotado para a educação dos surdos, afirma:

[...] o oralismo está fundamentado pela visão clínico-terapêutica da surdez. Nessa perspectiva, a surdez é vista como deficiência, limitação e déficit biológico e pode ser minimizada pelo desenvolvimento da função auditiva, que possibilitaria à criança o aprendizado da língua portuguesa falada e a integração na comunidade ouvinte.

Nas reflexões de Dorziat (1995), permitido esse novo tipo de comunicação, novas perspectivas foram propostas, mas os resultados ainda se mantinham insatisfatórios, pois, ao final do processo básico de escolarização, muitos alunos surdos não conseguiam bons desenvolvimentos linguísticos.

Segundo Dorziat (1995, p. 1), uma das principais causas do fracasso da comunicação total se deu pelo fato de os surdos usarem a fala e os sinais ao mesmo tempo, o que não possibilitava ao sujeito surdo compreender nem a leitura nem a escrita.

No entender de Capovilla e Capovilla (1998), almejava-se que, oportunizando aos surdos as duas possibilidades de comunicação, a oral e a sinalizada, o surdo se tornasse bilíngue, mas, na realidade, tal perspectiva estava tornando os surdos hemilíngues, uma vez que, nessa concepção de ensino, os surdos não tinham garantia de acesso a nenhuma das duas línguas plenamente.

Nesse contexto, em 1960, o pesquisador Willian Stokoe, publicou o artigo *sign language structure: an outline of the usual communication system of the american deaf*, comprovando que a *american sign language (ASL)* é uma língua que apresenta todos os elementos estruturais das demais línguas, assim como os das línguas orais. Desde então, a língua de sinais passou a ser reconhecida como a língua de instrução dos surdos (CAMAROTTI, 2007).

No Brasil, segundo Costa (2007), data de 1857 o início dos primeiros movimentos em prol da escolarização dos surdos, com a fundação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos, (INES), situado no Rio de Janeiro. O instituto fundado pelo professor surdo francês Ernest Huet, com o apoio de D. Pedro II, tinha como método a utilização da língua de sinais e o alfabeto manual para educar os surdos.

Ainda no contexto brasileiro, em 1911, foi implementado o modelo de educação de surdos adotado no Congresso de Milão: o oralismo. Nessa concepção de escolarização, a única possibilidade de ascensão intelectual e social só poderia se dar por meio da fala (CAMAROTTI, 2007).

Para a autora, a consciência acerca do não sucesso em aprender a fala e os sinais bem como os resultados insatisfatórios da comunicação total fizeram surgir outra abordagem: o bilinguismo⁶.

Pedroso (2001, p. 4), ao analisar os principais movimentos em prol da escolarização dos surdos no Brasil, afirma que foi na década de 70, com os estudos de Lucinda Ferreira Brito sobre a Língua Brasileira de Sinais, que se iniciou o movimento nacional em busca do reconhecimento e do direito do reconhecimento e do uso da Libras pelas comunidades surdas brasileiras.

[...] os estudos sobre a língua de sinais brasileira passaram a receber mais atenção a partir do final da década de 1980, com maior sistematização na década de 1990, como, por exemplo, os realizados

⁶Os pilares da educação bilíngue para surdos defendem o direito e a necessidade de esses indivíduos adquirirem a língua de sinais como primeira língua no contato com surdos adultos usuários dessa língua (LODI, 2000).

por Ferreira Brito (1990, 1993 e 1995) e Felipe (1989). Tais estudos reconheceram essa língua como a primeira (L1) dos surdos no Brasil. Foi denominada de Língua de Sinais Brasileira (LSB), seguindo o padrão internacional de identificação das línguas de sinais, mas nacionalmente ficou denominada como Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecida oficialmente em 2002 (BRASIL, 2002b), regulamentada pelo Decreto 5626/05 (PEDROSO, 2006, p. 37).

Assim, de acordo com os pressupostos do bilinguismo, a língua de sinais e a língua oral não podem ser produzidas simultaneamente. Diferentemente da comunicação total e do oralismo, que tinham por objetivo oralizar os surdos, o bilinguismo tem com princípio básico oportunizar ao surdo a língua de sinais, em primeiro lugar, e só depois ensinar a língua majoritária do País, na modalidade escrita (CAPOVILLA, 2002).

Nessa perspectiva, autores como Skliar (1997) consideram o bilinguismo como a abordagem teórico-metodológica que mais se aproxima das reais condições de que os surdos necessitam para seu desenvolvimento intelectual. Para o autor, no entanto, essa abordagem ainda não é encontrada na escola. Lacerda argumenta na mesma direção:

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 contra a outra (LACERDA, 1998, p. 77).

Para estudiosos da educação de surdos, a língua de sinais é a única língua que os sujeitos surdos podem dominar plenamente e que seria capaz de potencializá-los nos processos de escolarização formal e informal (PEDROSO, 2006; DORZIAT, 1999; QUADROS, 1997; SKLIAR, 1998; COSTA, 2007).

Sendo assim, independentemente da modalidade de ensino frequentada, a história da educação das pessoas surdas tem demonstrado práticas educacionais, muitas vezes, controversas e excludentes (DORZIAT, 2006; PEDROSO, 2001).

[...] a educação dos alunos surdos não garantiu os resultados acadêmicos compatíveis com o potencial desses alunos e com o tempo de permanência deles na escola. A maioria dos surdos, mesmo depois de muitos anos de escolarização, não consegue superar o nível escolar referente às séries iniciais do ensino fundamental (PEDROSO, 2006, p. 38).

Para Lacerda (2006), esses dados evidenciam a inadequação do sistema de ensino às necessidades do aluno surdo e revelam a importância de estudos que apontem caminhos mais adequados para esses alunos, favorecendo o desenvolvimento efetivo de suas capacidades.

A literatura cita como responsáveis por esse fracasso a ineficiência da comunicação entre eles e seus professores, resultado da ausência de uma língua compartilhada, de orientação adequada aos professores em relação às especificidades do surdo e, conseqüentemente, do uso de procedimentos de ensino adequados (GÓES, 1996; SOUZA, 1998; COSTA, 2007).

Ainda nessa perspectiva, Pedroso (2006) alerta que, normalmente, o que se faz na passagem de uma escola monolíngue para uma escola bilíngue, é traduzir o currículo em conteúdos da língua majoritária para a língua da minoria, a de sinais.

Com base nos pressupostos da inclusão pelo bilinguismo, podemos afirmar que não são poucos e nem simples os desafios que surgem no sentido de uma proposta de escolarização que dê conta de atender às demandas linguísticas e culturais desses educandos, pois, se por um lado temos a falta de profissionais para atuar em sala de aula com esses alunos, por outro, temos a dificuldade de oportunizar formação continuada a toda comunidade escolar em Libras.

Dias, (2004) destaca que a educação bilíngue é uma proposta afinada com os princípios da educação inclusiva, uma vez que ela pode propiciar algumas das condições necessárias à aprendizagem do surdo, pois “[...] têm por base o reconhecimento e a aceitação da diversidade social, ou seja, criar condições para que as pessoas, em suas diferenças, possam se desenvolver e usufruir de oportunidades semelhantes na vida social” (DIAS, 2004, p. 37). Essa proposta implica:

[...] criar as condições de interlocução entre os professores ouvintes e seus alunos surdos, garantir práticas pedagógicas adequadas aos surdos, viabilizar o aprendizado por meio da língua de sinais, propiciando o intercâmbio entre os surdos, incluir o professor surdo na equipe de profissionais da escola e o intérprete de Língua Brasileira de Sinais, entre outras condições (PEDROSO, 2006, p. 24).

Ao apresentarmos, brevemente, os movimentos em prol da escolarização dos alunos surdos, fica-nos claro que é preciso, ainda, problematizar muito acerca do bilinguismo na escola e da inclusão do aluno surdo, no sentido de garantir as condições de que ele necessita para aprender.

2.2 POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA BILÍNGUE DE ENSINO: CENÁRIOS EMERGENTES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA DE EDUCAÇÃO

Contextualizando o debate no cenário sociolinguístico brasileiro, no que tange à importância do ensino bilíngue para os surdos, Favorito (2006) afirma que ainda são recentes e poucos os estudos sobre contextos bilíngues, embora o Brasil apresente uma variada gama de contextos em que mais de uma língua é falada/usada.

Segundo o autor, o mito do monolinguísmo, fortemente enraizado em nosso país, é responsável por apagar as minorias linguísticas, isto é, os indígenas, as comunidades de imigrantes e, as demais comunidades falantes/usuárias de outras línguas, não majoritárias no território brasileiro (FAVORITO, 2006).

Essa realidade fica mais expressiva quando comparada com o número de brasileiros usuários de outras línguas. Dados apresentados por Favorito (2006) demonstram que existem no Brasil cerca de 203 línguas em uso, a saber: 170 línguas indígenas, 30 línguas de imigrantes, 2 línguas de sinais (Libras e a língua dos Urubu-Kaapor) e a língua portuguesa.

Nesse contexto, a representação de homogeneidade linguística nacional, naturalizada na sociedade e na escola, acaba por tornar invisíveis os sujeitos

que se utilizam de outras línguas, por exemplo, a Libras. Sá (apud NICOLUCCI, 2006, p.25) afirma que:

[...] caminhar em direção ao reconhecimento da surdez como diferença é reconhecer essa diferença, não para igualá-la a de outros grupos tentando eliminá-la, mas, firmando um reconhecimento político da surdez e dos surdos que se pode traduzir em ações que considerem os direitos dos surdos enquanto cidadãos e o reconhecimento dos múltiplos recortes de suas identidades, língua, cognição, gênero, idade, comunidade, cultura etc.

Ao tecer uma análise da proposta bilíngue de ensino para os surdos, Favorito (2006) chama atenção para a defesa por uma educação bilíngue para surdos. Nas reflexões de Machado (2009, p. 72):

[...] se mesmo as comunidades de imigrantes ancoradas em um Estado de origem e as comunidades indígenas que constituem nações são apagadas no universo linguístico brasileiro, o que dizer dos surdos que como brasileiros natos reivindicam o direito a uma língua outra não referenciada em território, estado ou nação? Sem dúvida, há aí um caminho bem mais difícil a se trilhar já que a representação implícita ou explícita de deficiência atribuída aos surdos contamina a visão de língua de sinais como uma compensação, apesar das evidências científicas em contrário, e impossibilita que o sujeito surdo possa ser considerado em uma condição bilíngue.

Para Skliar (1999), a proposta de educação bilíngue para surdos pode ser definida como uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas e como reconhecimento político da surdez como diferença. Segundo o autor, não reconhecer a surdez como uma diferença e reafirmá-la como uma deficiência torna impossível o reconhecimento da Libras como a primeira língua dessa comunidade. Nesse contexto, a escola passa a priorizar o ensino da língua majoritária, no caso, o português, para o alunado surdo.

Ressaltamos aos nossos leitores que ao apresentarmos as contribuições de Skliar (1999), não estamos afirmando que a língua de sinais seja mais importante do que a língua portuguesa. O que defendemos neste texto é que a questão do reconhecimento da Língua de Sinais como primeira língua das comunidades surdas brasileiras é muito importante para o desenvolvimento intelectual dos alunos surdos.

Dentro dessa perspectiva, Sá (2002) ressalta que a educação bilíngue é muito mais do que o domínio ou uso de duas línguas. Para a autora, é uma proposta de educação que deve ser embasada em uma perspectiva multicultural que dê conta de valorizar não só a questão linguística, mas também os aspectos culturais, psicológicos e identitários desses sujeitos.

A partir dessa perspectiva, estudos iniciados na década de 1990, que tinham como foco a educação de pessoas surdas, apontam para uma educação bilíngue, mas em escolas para surdos (PERLIN, 1998; SKLIAR, 1998). Outras pesquisas, no entanto, sinalizam para possibilidades de propostas educacionais bilíngues nas escolas regulares, pela perspectiva da inclusão escolar (DIAS, 2004; PEDROSO, 2002).

Para Quadros (1997), a proposta bilíngue de educação para surdos envolve alguns pressupostos importantes, como reconhecer a língua de sinais; admitir as semelhanças e as diferenças na maneira de ser, agir e pensar dos surdos; estabelecer a importância e preservar a identidade surda da pessoa, por meio do reconhecimento e da valorização de sua comunidade e cultura; e, por fim, compreender a Libras como meio de as pessoas surdas interagirem social, cultural e cientificamente.

Discutindo essa posição, Quadros (1997) e Pedroso (2002) afirmam que não é possível implementar uma proposta bilíngue de ensino sem a realização de trabalhos com a língua de sinais na comunidade escolar, pois a difusão, o uso e o ensino dessa língua é fundamental para criar condições propícias ao desenvolvimento cultural e social dos surdos, possibilitando o exercício de sua cidadania por meio do ensino de qualidade.

Segundo Camarotti (2007, p. 27) “[...] para que essa educação com qualidade se viabilize, é necessário que a escola repense sua organização para atender a todos os seus alunos de acordo com suas diferenças, reconhecendo a heterogeneidade do público escolar”.

Ainda nessa linha de pensamento Skliar (1999, p. 12) nos fala que a

[...] educação bilíngue não pode ser assimilada à escolarização bilíngue, isto é, não se deve justificar somente como ideário pedagógico a ser desenvolvido dentro das escolas. Em virtude desta [...] questão e que se faz impostergável uma política de educação bilíngue, de prática e de significações, que devem ser pensadas nos diferentes contextos históricos e culturais.

Corroborando a afirmativa do autor, Pedroso (2001) nos ajuda a pensar que a comunicação é fator determinante no desenvolvimento do surdo, mas, sem a língua de sinais para realizar essa mediação, não é possível uma aprendizagem que possibilite efetivar contextos inclusivos na sala.

Reafirmando esse pensamento, Martins (2005) sugere que, de todas as formas propostas historicamente para a escolarização das pessoas surdas, a proposta bilíngue se opõe a quaisquer que sejam os discursos e práticas clínicas hegemônicos e coloca-se, ainda, como um reconhecimento político da surdez como diferença.

Nesse processo histórico constituinte, Skliar (1999) afirma que, ainda que imprecisa, essa proposição de educação demonstra que a escolarização desses sujeitos deve estar mais além do que o domínio de duas línguas, deve estar no campo da dimensão política. Para o autor (1999), a educação bilíngue, nessa dimensão política, assume duplo valor: o político como construção histórica, cultural e social; e o político, como relações de poder e conhecimento, que cruzam e demarcam as propostas e o processo educacional.

Em Frente a esses desafios, o autor ressalta que a proposta bilíngue deve ser construída política e sociolinguisticamente, sendo capaz de identificar discursos e práticas assimétricos quanto às relações de poder/saber que os determinam, bem como ir além da naturalização da Medicina e da curiosidade acadêmica; Segundo o autor, tudo isso se faz necessário para o reconhecimento político da surdez como diferença.

Para Martins (2005, p. 78), o bilinguismo não é e não deve se justificar por um discurso pedagógico: “[...] é impostergável uma política de educação bilíngue,

de práticas e de significações, que devem ser pensadas nos diferentes contextos históricos e culturais”.

Diante da discussão que vimos realizando até aqui, chamamos a atenção para o decreto nº 5.626. Esse documento, em seu Capítulo II, art. 3º, incluiu a Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores em nível médio e superior e em cursos de fonoaudiologia.

Para Nicolucci (2006), as orientações apresentadas no documento representam um marco na educação das comunidades surdas brasileiras, pois apontam para mudanças em longo prazo para a educação, na perspectiva bilíngue, dentro do paradigma da inclusão escolar.

No contexto de novas proposições políticas em prol da educação de surdos, a Secretaria Municipal de Educação de Vitória, buscando atender às legislações em vigor no Brasil, em prol da inclusão de surdos em salas comuns de ensino,⁷ apresenta, em 2008, o projeto: “Educação bilíngue: ressignificando o processo socioeducacional dos alunos com surdez”, por meio do ensino, do uso e da difusão da Libras.

A Seme instituiu a implantação do projeto bilíngue em nove escolas-referência: sete do ensino fundamental e duas de educação infantil. O projeto tem, como premissa norteadora de suas ações atender aos pressupostos inclusivos e às necessidades educacionais dos alunos surdos (VITÓRIA, 2008).

O projeto parte da seguinte concepção:

A proposta de Educação Bilíngue do Sistema Municipal de Ensino de Vitória, fundamentada na filosofia da inclusão, incorpora a LIBRAS e a modalidade escrita da Língua Portuguesa como línguas de instrução do aluno com surdez, no universo de sete Unidades de Ensino Fundamental e em duas Unidades de Educação Infantil [...] para atuarem como escolas referências no processo de escolarização

⁷ Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001), a Lei nº 10.098/94, especificamente o capítulo VII, que legisla sobre a acessibilidade à língua de sinais, a Lei nº 10.43/02, que dispõe sobre a língua brasileira de sinais e Decreto nº 5626/05, que assinala que a educação de pessoas com surdez no Brasil deve ser bilíngue, garantido o acesso à educação por meio da utilização da língua de sinais e o ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua.

dos referidos alunos, respeitando a identidade surda que se manifesta mediante a coletividade que se constitui a partir da convivência entre as pessoas com surdez (VITÓRIA, 2008, p. 7).

Nessa direção, a proposta educação bilíngue do município

[..] vem assim assinalar um ponto de partida de um trabalho que se volta para as necessidades dos alunos com surdez, considerando, sobretudo, que sua inclusão na escola comum requer a busca de meios para beneficiar sua participação e aprendizagem, tanto na sala de aula comum, como no Atendimento Educacional Especializado. Estas ações, em harmonia, podem a nosso ver ser consideradas, conforme escreve Doziart (1998) como o '(...) aperfeiçoamento da escola comum em favor de todos os alunos' (VITÓRIA, 2008, p. 174).

É nesse cenário insurgente, nacional e local, de novas proposições políticas para a educação de pessoas surdas que esta pesquisa se anuncia, buscando um diálogo, pela via da tradução (SANTOS, 2006), baseando-se nos princípios metodológicos do estudo de caso do tipo etnográfico (ANDRÉ, 2000), para desvelar como vêm se materializando os processos de escolarização dos surdos em tempos de educação bilíngue.

2.3 Aproximação entre os processos de escolarização de alunos surdos e as contribuições de Boaventura de Souza Santos: tecendo linhas

Os dados de exclusão social e a nossa trajetória de experiência profissional nos possibilitaram observações e constatações que, de certa maneira, nos motivaram na busca por compreendermos como vêm se configurando os movimentos em prol da escolarização de surdos matriculados em salas comuns da EJA no contexto do Sistema Municipal de Vitória.

Nessa direção, nesta seção, procuramos nos aproximar das contribuições teóricas de Santos (2006), das problematizações que vimos realizando em nossa pesquisa pensar os processos de escolarização de jovens e adultos surdos matriculados nas salas comuns da EJA.

De acordo com as discussões apresentadas ao longo do nosso texto, vimos que a educação dos surdos foi marcada por resultados insatisfatórios e muitas indefinições, principalmente em relação às abordagens teóricas, metodológicas

e epistemológicas que por mais de cem anos, tornaram essas as pessoas surdas invisíveis na educação (SANTOS, 2006).

Nascido em Coimbra, Portugal, em 15 de novembro de 1940, Boaventura de Souza Santos tem sido um nome expoente entre os pensadores que militam por uma sociedade mais democrática. Formado em Direito, na Universidade de Coimbra, Boaventura estudou Filosofia na Universidade de Berlim Ocidental. No ano de 1969, agora nos Estados Unidos, Santos dedicou-se ao estudo da Sociologia que, o levou a se especializar em Sociologia do Direito. Em continuidade aos seus estudos, Boaventura de Souza Santos inicia, na Universidade de Yale, o processo de doutoramento e realiza sua pesquisa no Brasil.

Para Pereira e Carvalho (2008), seus trabalhos podem ser enquadrados em três macroáreas: Direito e Sociedade, Filosofia ou Epistemologia das Ciências Sociais e Democracia. Atuando basicamente nessas três grandes áreas, ele se tornou referência obrigatória nas mais diferentes disciplinas das Ciências Sociais no Brasil (Direito, Educação, Serviço Social, Ciência Política, Sociologia etc.).

Defensor da criação de uma nova integridade epistemológica que rompa com o pensamento técnico monocultural sustentado pela racionalidade moderna, produtora de um único saber científico, Santos enfatiza que a história da humanidade, produziu mais conhecimento por desconhecimento do que por reconhecimento, ou seja, se, por um lado, produziu progresso, por outro, silenciamento e apagamento de grupos minoritários (SANTOS, 2006).

Ao adotarmos Boaventura de Souza Santos como apoio teórico, para nosso estudo, fazemos isso por acreditarmos na força potencializadora de seu pensamento, em particular, sobre a Sociologia das Ausências e a Sociologia das Emergências.

Nessa direção, retomamos a primeira contribuição de Santos (2006) ao nosso estudo a crítica ao pensamento moderno, sustentado pela racionalidade

técnica monocultural, nomeada de razão eurocêntrica ou indolente, que impossibilita o diálogo com outros saberes/conhecimentos construídos pela humanidade.

Em sua construção teórica, Santos (2000) sustenta que estamos vivendo um momento de transição paradigmática, no qual as grandes verdades produzidas pelas ciências modernas passam a ser questionadas. Para Pereira e Carvalho (2008, p. 46), “[...] Este período transacional possui duas dimensões principais: uma epistemológica e outra societal”.

Nessa linha de pensamento, segundo os referidos autores, a transição epistemológica ocorre entre o paradigma dominante da ciência moderna e o paradigma emergente. Já a transição societal emerge do paradigma dominante ditado pelo desenvolvimento global excludente.

Para Rangel (2009, p. 80), a transição epistemológica, refere-se às tensões entre os modelos paradigmáticos modernos e os modelos sociais e a “[...] compreensão das interdependências entre esses dois âmbitos de mudanças são fundamentais para se pensar e perspectivar as sociedades no século XXI”.

Nesse alinhamento, para Santos (apud RANGEL, 2009, p. 81), o paradigma dominante “[...] caracteriza-se como um movimento ascendente no âmbito das ciências que buscam uma distinção na forma de produzir a vida e compreender a sociedade, que recusa a experiência, sobretudo as experiências”.

Dessa maneira, a forma de produção de conhecimento na modernidade constituiu-se um saber totalitário e totalizante. No frenesi por um saber que incluísse a todos, o conhecimento científico transformou-se em saber que descartou e excluiu com base no que Santos denomina de Sociologia das Ausências: “[...] trata-se de uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, ativamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não credível ao que existe” (SANTOS, 2004, p.786).

De acordo com Santos (2004), a racionalidade predominante na sociedade ocidental, legitimada pela ciência moderna, tornou-se o referencial único na definição dos critérios de verdade que prevalece nas relações entre os indivíduos. Esse modelo de racionalidade alimenta a percepção de um tempo linear e, com ele, a projeção de um futuro automático, que contém, em si, a gênese do progresso e “[...] a ideia que o passado se repete no futuro” (SANTOS, 2000, p. 64).

Ainda segundo Santos (2007, 26), a racionalidade dominante, “[...] ao diminuir o tempo presente e alargar o tempo futuro, reduz muitas experiências e muitos movimentos do tempo presente, na medida em que são considerados inválidos pela racionalidade vigente.

Esse pressuposto traz consigo a ideia do produtivo, do superior, do dominante, do global, do tempo linear. E nessa lógica perversa, todo conhecimento/saber não creditado pela racionalidade moderna é inferiorizado, silenciado, negado e invisibilizado (SANTOS, 2006).

Na busca por pensamentos alternativos, que possam romper com o status atribuído à ciência moderna como único espaço de produção de saber/conhecimento válido, Santos (2000) propõe uma nova racionalidade que se preocupe não só com o conhecimento, mas, sobretudo, com a forma como esse conhecimento é utilizado, pois para o autor:

A experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que o que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante; esta riqueza social está a ser desperdiçada. É deste desperdício que se nutrem as ideias que proclamam que não há alternativa, que a história chegou ao fim e outras semelhantes; para combater o desperdício da experiência, para tornar visíveis as iniciativas e os movimentos alternativos e para lhes dar credibilidade (SANTOS, 2006, p. 93).

Fundamentada na argumentação da possível articulação entre os diferentes saberes, a nova racionalidade proposta por Santos, baseia-se, sobretudo, em um conhecimento de caráter solidário que reconhece o outro como sujeito, a

partir de uma relação de alteridade. Esse alternativo pensamento o autor chama de razão cosmopolita.

Assim, nas palavras do referido autor, razão cosmopolita é aquela que:

[...] desconfia das aparências e das fachadas', 'procura a verdade nas costas dos objetos', 'assenta na distinção entre o relevante e o irrelevante', 'avança pela especialização e pela profissionalização do conhecimento, com o que gera uma nova simbiose entre saber e poder', 'se orienta pelos princípios da racionalidade formal e instrumental' e 'produz um discurso que se pretende rigoroso, antiliterário, sem imagens nem metáforas, analogias ou outras figuras da retórica' (SANTOS, 2006, p. 93).

De acordo com Santos, a razão indolente fundamenta-se em três procedimentos sociológicos, que são: a Sociologia das Ausências, a Sociologia das Emergências e o Trabalho de Tradução. Segundo o autor,

[...] para expandir o presente, proponho uma sociologia das ausências; para contrair o futuro, uma sociologia das emergências, e em vez de uma teoria geral, proponho o trabalho de tradução, um procedimento capaz de criar uma inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis sem destruir a sua identidade (SANTOS, 2004a, p. 779).

Para o autor, a “[...] a ampliação do mundo e a dilatação do presente têm de começar pela Sociologia das Ausências” (SANTOS, 2004a, p. 786). Nesse movimento, a Sociologia das Ausências é conceituada, pelo autor, como uma investigação que tem por objetivo demonstrar que o que não existe é, na verdade, ativamente produzido como não existente, ou seja, o seu objetivo é transformar objetos impossíveis em possíveis e, com base neles, transformar as ausências em presenças (SANTOS, 2004a).

No que se refere ao processo de não existência, Santos (2004a, p. 787), afirma que “[...] há produção de não-existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível ou descartável”. Conforme o autor, a razão indolente produz cinco modos de produção da não-existência: o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo “[...] são o que existe sob formas irreversivelmente desqualificadas de existir” (2004a, p. 789).

A primeira lógica deriva da monocultura do saber e do rigor do saber. Essa lógica, segundo o autor, é o modo de produção de não existência mais poderoso, pois consiste na transformação da ciência moderna e da alta cultura em critérios únicos de verdade. Nesse contexto, a ciência passa a ser a única racionalidade válida e o que a ciência não legitima ou reconhece como sendo credível é visto pela razão indolente como inexistente, assumindo, assim, a forma de ignorância ou de incultura (SANTOS, 2006).

A segunda lógica baseia-se na monocultura do tempo linear, na ideia de que a história tem sentido e direção únicos e conhecidos. Caracterizada pela busca de um tempo ágil, torna “inexistente” tudo que não responde ao tempo ditado pela norma temporal. Desse modo, “[...] A residualidade é a forma de ‘não existência’, tendo também outras designações como: o primitivo ou selvagem, o tradicional, pré- moderno, o simples, o obsoleto, o subdesenvolvido (RAMOS, 211, p. 40).

A terceira lógica problematizada por Santos (2006) é a lógica da classificação social, que se inscreve na monocultura que naturaliza as diferenças. Consiste na distribuição das populações por categorias que naturalizam hierarquias. Por exemplo, a classificação por raça ou cor. Essa classificação fundamenta-se em atributos que negam a intencionalidade da hierarquia social. Nessa perspectiva, “[...] a não-existência é produzida pela inferioridade insuperável, por ser algo natural. Quem é inferior, não pode ser uma alternativa crível a quem é superior, naturalmente pode ser desconsiderado (SANTOS, 2006, p. 103).

Segundo Santos (2006), a quarta lógica da produção da inexistência é a lógica da escala dominante. A partir desta lógica, a escala principal determina a irrelevância de todas as outras possíveis escalas. Para o autor, na modernidade ocidental, a escala dominante se apresenta sob duas formas: universal e global. A universal é a escala das individualidades que independe de contextos específicos. Nesse contexto, tudo que é local passa a ser descartado, pois não é valorado pelos ideais do universalismo e da globalização. Nessa lógica, a “não existência” é produzida sob a forma do

particular e do local, pois, “[...] aprisionadas em escalas que as incapacitam de serem alternativas credíveis ao que existe de modo universal e global” (SANTOS, 2006, p.104).

A quinta e última lógica apresentada pelo autor refere-se à lógica produtivista. É fundamentada na monocultura dos critérios de produtividade do capitalismo. Nesse raciocínio, o crescimento econômico é uma meta racional inquestionável. Nas reflexões do autor, nessa lógica, o critério de produtividade não deve ser questionado. Ainda nas problematizações do autor, esse critério de produtividade pode ser aplicado tanto à natureza como ao trabalho humano.

Chamamos a atenção para o fato de que, nessa lógica “perversa”, a “não existência é produzida na forma do improdutivo, o preguiçoso, o desqualificado profissional e, quando aproximado ao trabalho humano, e quando aproximado à natureza, é tido com o estéril.

Ao apresentar as cinco formas de “não existência” criadas pela modernidade, Santos (2006, p. 32) no diz:

Há cinco formas de ausência que criam essa razão metonímica, preguiçosa, indolente: ignorante, o residual, o inferior, o local ou particular e o improdutivo. Tudo o que tem essa designação não é uma alternativa crível às práticas científicas avançadas, superiores, globais, universais, produtivas. Essa ideia de que não são críveis gera a subtração do presente, porque deixa de fora, como não-existente, invisível, descredibilizada, muita experiência.

Nessa direção, a Sociologia das Ausências procura libertar as práticas sociais do seu estatuto de resíduo, dando-lhes a sua temporalidade própria e sua possibilidade de desenvolvimento autônomo, abalando assim as linhas abissais criadas pela razão indolente, pelo que Santos (2007) denomina de pensamento pós-abissal. Ainda para o autor, esse pensamento emerge de duas sociologias: a sociologia das ausências e a sociologia das emergências.

Assim, “[...] a sociologia das ausências expande o domínio das experiências sociais já disponíveis e a sociologia das emergências expande o domínio das experiências sociais possíveis (RAMOS, 2011).

Mas o que buscaríamos cada uma dessas sociologias? Segundo Santos (2007), a sociologia das ausências busca ampliar a visão da realidade social por meio da experiência e da reflexão. Princípios fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e humana. E, na perspectiva da Sociologia das Emergências, busca-se trocar indicadores seguros por pistas incipientes, propondo o “ainda não” para pensar a realidade como aquilo que não existe, mas está emergindo. Assim, a pluralidade de opiniões entre a experiência e a expectativa é constitutiva da modernidade (SANTOS, 2007).

Com dito, para combater as cinco modos de “não existências”, o autor propõe, a substituição das cinco monoculturas por cinco ecologias, a saber: a ecologia dos saberes – “[...] a ignorância não é necessariamente um estágio inicial ou um ponto de partida, ela pode ser o resultado do esquecimento (SANTOS, 2006, p. 106). A segunda: a ecologia do tempo linear - consiste em combater a monocultura do tempo linear, ou seja, “[...] a sociologia das ausências parte da ideia de que as sociedades são constituídas por diferentes tempos e temporalidades” (SANTOS, 2006, p. 110). A terceira: ecologia do reconhecimento – cria novas exigências de inteligibilidade recíproca. A quarta é a ecologia das “trans-escalas” – segundo o autor, esta ecologia demonstra - que “[...] mais que convergir ou re-convergir, o mundo diverge ou re-diverge” (SANTOS, 2006 p. 112). A quinta: a ecologia das produtividades propõe “[...] na recuperação e valorização dos sistemas alternativos [...] que a ortodoxia produtivista capitalista ocultou ou descredibilizou” (SANTOS, 2006, p. 113).

Na reflexão de Santos (2004), para potencializar a razão cosmopolita que tem por objetivo superar a razão indolente, deve-se realizar o trabalho de tradução. Nesse sentido, o autor nos fala que o trabalho da tradução reafirma a possibilidade de estabelecer um diálogo entre duas ou mais culturas, tendo, como princípio comum, identificar preocupações comuns por respostas diferentes (SANTOS, 2004, p. 803).

Nas palavras de Escarião (2006, p. 34), “[...] o trabalho de tradução reafirma a possibilidade do diálogo entre saberes hegemônicos e contra-hegemônicos,

criando um 'consenso transcultural'. Esse consenso, segundo Santos (2004), consiste em uma teoria que tem por princípio a não assimilação da teoria geral do/sobre mundo, as pessoas, a cultura, pois parte da premissa de que o mundo é enriquecido pela multiplicidade e diversidade de conhecimentos e de saberes.

Concordamos com Ramos (2011), quando nos fala que o trabalho de tradução nos possibilita criar alternativas à razão indolente e construir plurais concepções de emancipação social. Nas palavras de Santos (2006, p. 128): “[...] o trabalho de tradução tornou-se, em tempos recentes, ainda mais importante, à medida que se foi configurando um novo movimento contra-hegemonico ou anti-sistêmico”.

Nessa perspectiva, o trabalho de tradução é complementar à sociologia das ausências e à Sociologia das Emergências, pois, segundo Esacarião (2009), sua tarefa consiste em outorgar inteligibilidade aos movimentos sociais, povos, grupos e organizações que envolvem culturas e saberes diversificados (apud SANTOS, 2006).

Acreditamos que as aproximações que vimos fazendo, nas linhas anteriores deste trabalho, nos ajudam a problematizar os processos de escolarização do jovem e do adulto surdo na EJA por outra lógica de conhecimento, que não a legitimada pela razão indolente, que insiste em tornar invisíveis sujeitos que não correspondem à lógica excludente imposta pelo saber da razão indolente.

Nesse cenário, lembramos a IV Conferência Internacional de Educação de Adultos no Brasil, quando propõe que sejam colocados em pauta de discussão os desafios e perspectivas que tem se apresentado a EJA, em tempos de democratização do ensino em nosso país (BRASIL, 2008).

De acordo como esse documento, isto implica pensar a dinâmica sócio-cultural e política em que estamos envolvidos, as lutas e conquistas que, sob reivindicação dos movimentos sociais, nos permitiram avançar produzindo uma nova configuração do campo (BRASIL, 2008)

Para Oliveira (2008, p. 2), nesse contexto insurgente, “[...] há que se reconhecer que essa nova configuração traz para a cena atores antes invisibilizados pelas práticas discriminatórias produzidas no âmbito das relações” sociais.

Ao relacionarmos o pensamento racional criado pela razão indolente com o cotidiano escolar dos alunos da EJA, vemos que a racionalidade criada pela modernidade em sua interface com a educação garante o acesso à aprendizagem para algumas pessoas e nega para outras. Essa linha de pensamento, baseada na racionalidade indolente, para Vieira (2012), é incapaz de produzir novas ideias a um mundo repleto de experiências diferentes.

No Brasil, encontramos, nas últimas décadas, alguns instrumentos legais que buscam tirar do lugar da “não existência” jovens e adultos vistos como [...] marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, [e] com necessidades educativas especiais, entre outros (BRASIL, 2007, p. 11).

Ainda no bojo dos movimentos legais adotados no Brasil em prol de uma educação mais democrática, em que a razão indolente seja vencida por pensamentos alternativos que tornem visíveis os educandos da EJA, encontramos, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), indícios dos primeiros movimentos do Brasil no sentido de valorização desses sujeitos. Segundo o documento, uma das marcas socioculturais da EJA refere-se aos sujeitos que as constituem, ou seja, jovens, adultos, idosos, homens e mulheres, com deficiência ou não - trabalhadores

[...] que produzem sua existência nas diferentes práticas laborais. Para estes e estas, no campo jurídico, tem se afirmado que a EJA como modalidade possa dar conta de exercer sua função reparadora de uma dívida histórica, o que a institui como um direito fundamental, cuidando para que lhes seja proporcionado maior oportunidade educacional. O não acesso e a naturalização da descontinuidade nesses processos de escolarização têm também produzido marcas sócio-culturais que vão identificando esses sujeitos como produto do fracasso escolar, fadados a reproduzir de forma determinista a lógica dual da escola capitalista (OLIVEIRA 2008, p. 3).

Relacionando as reflexões de Oliveira (2008) com o diálogo que vimos fazendo com Boaventura de Souza Santos, vemos que a EJA, como modalidade de ensino, é constituída por sujeitos oriundos das classes populares que trazem consigo experiências de repetência escolar, pois não validados pela razão indolente, marcada pelo rigor do saber acadêmico escolar, têm suas experiências descartadas.

Ainda nas reflexões de Oliveira (2008, p. 3), aprendemos que “[...] as marcas sócio-culturais conformam de certa forma, uma identidade essencializada da EJA, que passa a ser problematizada em virtude das transformações globais que vêm operando mudanças na dinâmica das relações societárias”.

Seguindo nosso diálogo com a autora, para ela, a EJA é caracterizada por sujeitos que

[...] vão se caracterizando pelos ciclos da vida (juventude, maturidade e velhice) e pelas identidades étnicas, de gênero, geracionais, religiosas, linguísticas e culturais. Talvez, nessas diferenças, as identidades culturais sejam as que mais caracterizem os sujeitos educandos da EJA, haja vista que as trajetórias de migração constituem parte das histórias de vida, bem como as recorrentes histórias de descontinuidades na escolarização, como percurso na maioria da experiência de vida desses sujeitos (OLIVEIRA, 2008, p. 4).

Dessa forma, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e adultos, a EJA cumpre três importantes funções sociais: a primeira refere-se à reparação da história, por oportunizar o acesso de jovens e adultos, com ou sem deficiência, à escolarização; a segunda diz respeito à função de equalização, que tem como princípio reestabelecer a trajetória de milhares de jovens e adultos, negros, brancos, ouvintes ou surdos; e a terceira e última função, segundo o documento, reporta-se à função equalizadora que objetiva propiciar a atualização de conhecimentos, por toda a vida, aos sujeitos que nela buscam resgatar seu sonho de emancipação intelectual (FERREIRA, 2006).

Nas palavras de Moraes (2007), a diversidade é, e sempre foi, a máxima da Educação de Jovens e Adultos. Ainda que, historicamente, as políticas públicas não assumissem tal perspectiva. Nas reflexões da autora, as políticas públicas

de educação voltadas a EJA, na história da educação brasileira, têm sido políticas direcionadas à produção de naturalização e do conformismo.

As reflexões apresentadas pela autora nos ajudam a entender que

O grande problema dos sistemas educativos nacionais foi que, exatamente, reduziram a realidade ao que existe e nós não podemos fazer isto, precisamente porque hoje há muita realizada de que é desperdiçada, muita, experiência que é desperdiçada exatamente porque há realidades que são ativamente produzidas para não existirem, para serem desqualificadas (SANTOS, 2002, p.130).

Esse raciocínio é interessante, pois, ao relacionarmos a fala da autora com a política de educação de surdos, no Sistema de Ensino de Vitória/ES, em particular, nas salas comuns da Educação de Jovens e Adultos, temos sentido necessidade de criar alternativas para pensar a escolarização desses educandos, sem cairmos nas ciladas dos discursos binários, ouvintes/surdos, ou seja, pensar em alternativas possíveis no âmbito da coletividade da escola.

É pensando na criação de pensamentos alternativos aos vividos pela escola, quanto aos processos de escolarização de alunos surdos, que ressaltamos o pensamento de Alarcão (2001, p. 13), quando nos diz que

A escola que se pensa e se avalia em seu projeto educativo é uma organização aprendente que qualifica não só apenas os que nela estudam, mas também os que nela ensinam ou apoiam estes e aqueles.

Nessa direção, reafirmamos que a escola precisa pensar em outras proposições de educação dos surdos baseada não na deficiência, mas pautada nos princípios da solidariedade como forma de conhecimento que reconheça o outro (SANTOS, 2000).

Estamos tão habituados a conceber o conhecimento como um princípio de ordem que é difícil imaginar um conhecimento que funcione pelo princípio da solidariedade. É o desafio, não devemos nos contentar com um pensamento de alternativas, mas um pensamento alternativo às alternativas (SANTOS, 2000, p. 30).

Partilhando da mesma premissa, Perlin (1998) afirma que os alunos surdos devem ser reconhecidos não como pessoas que portam uma patologia que

deve ser corrigida ou amenizada por técnicas de normalização e correção da fala, mas sim como uma nova possibilidade linguística, baseada na experiência visual que esses alunos trazem para a escola.

Caminhar em direção ao reconhecimento da surdez como diferença é reconhecer essa diferença, não para igualá-la a outros grupos tentando naturalizá-la, mas a fim de firmar um reconhecimento político que se possa traduzir em ações que considerem os direitos dos surdos como cidadãos e o reconhecimento dos múltiplos recortes de suas identidades, língua, cognição, gênero, idade, comunidade, cultura (NICOLUCCI, 2006).

Conceber a surdez como “entidade” é impróprio é prejudicial tanto ao desenvolvimento humano do aluno quanto ao desempenho do professor, que não busca alternativas para apoiá-lo em sua escolarização. Para Ferreira (2009), o prejuízo causado por essa concepção hegemônica das pessoas com deficiência, pautado pelo discurso clínico-médico, gera a marginalização escolar desses sujeitos em processo de escolarização formal, ou seja, a invisibilização desses educandos na escola e, conseqüentemente, a sua exclusão educacional na infância, causando, assim, o analfabetismo juvenil e adulto (SANTOS, 2007).

Por esse viés, Lacerda (1989) nos ajuda a pensar que as propostas de escolarização de surdos têm-se apresentado como um assunto inquietante, principalmente porque diferentes práticas pedagógicas envolvendo esses alunos apresentam uma série de limitações, epistemológicas, teóricas e metodológicas, geralmente levando esses alunos, ao final da escolarização básica, a não serem capazes de desenvolver satisfatoriamente a leitura e a escrita na língua portuguesa, e a não terem o domínio adequado dos conteúdos acadêmicos.

Corroborando essa discussão Machado (2009, p. 49), afirma “[...] que a educação de surdos, se direcionada por políticas educacionais, por políticas linguísticas e intervenções pedagógicas que fixam o sujeito em certa posição”, como um exótico “outro”, como o não capaz, revelando, assim, o modo

“indolente” com o qual são vistos os alunos surdos e tantos outros alunos que demandam de outros modos e tempos para alcançar a emancipação intelectual.

Dessa forma, pensar a educação na perspectiva da inclusão escolar sugere buscar romper com o olhar hegemônico que insiste em definir os surdos como sujeitos não inteligentes, não capazes, incompletos, numa lógica discursiva perversa que, em muitos casos, infantiliza, diminui e invisibiliza, valendo-se, para tal, de representações que partem sempre da falta.

Pensando nesse desafio, concordamos com Souza e Silvestre (2007, p. 35), quando nos falam que:

[...] a assimilação do surdo ao padrão ouvinte-falante, a desqualificação dos surdos e da língua de sinais como produtora de subjetividades e produções culturais. O modelo de inclusão que insere o surdo na lógica da deficiência, quer dizer, no lugar de ser um ouvinte com defeito não funciona para os surdos em sua grande maioria.

Para as autoras, a inclusão escolar dos surdos em salas comuns de ensino só será eficaz se for levado em consideração um projeto educacional que “[...] tenha novas configurações ideológicas, que seja marcado por uma nova história de relação e reciprocidade política com eles, que seja inscrito em uma nova lógica de entender e considerar, na escola, o estudante surdo” (SOUZA E SILVESTRE, p.35).

A esse respeito, Damázio (2005) nos diz que inúmeras são as dificuldades encontradas por esses educandos, quando matriculados em escolas comuns de ensino, nos diferentes níveis e modalidades. Segundo a autora, o primeiro grande entrave encontrado pelos alunos surdos, matriculados em salas comuns de ensino, refere-se à concepção que os professores têm sobre a surdez, pois as práticas de escolarização voltadas a esses sujeitos estão diretamente relacionadas com a concepção que a escola tem com os diferentes sujeitos que nela atuam.

Retomando as reflexões realizadas por Soares (2011), atualmente temos presenciado, no campo da educação, em particular sobre a escolarização de alunos surdos, uma perspectiva discursiva que entende a surdez não mais como uma patologia médica, mas como uma diferença cultural, ou visão antropológica da surdez.

Para os adeptos a essa tendência, segundo Soares (2011, p. 13)

[...] a mudança de concepção da visão clínico-terapêutica para perspectiva sócio-antropológica da surdez possibilitará a constituição da subjetividade do sujeito surdo por meio de experiências cognitivas mediadas por formas alternativas de comunicação simbólica, que, por sua vez, encontram na língua de sinais seus principais meios de concretização.

Dentro dessa perspectiva, concordamos com Damázio (2008), quando nos lembra que essas questões geram muitas polêmicas entre estudiosos, professores, familiares e entre os alunos surdos, pois, “[...] os grupos que usam o discurso multicultural defendem a surdez como uma identidade não fixada, o pluralismo cultural, mas enfatizam as relações de poder de um grupo majoritário de ouvintes sobre o grupo minoritário de pessoas com surdez.

Nesse contexto discursivo, cabe ressaltar que nosso posicionamento a respeito do melhor lugar para os alunos, surdos ou ouvintes, é a escola comum. Nosso posicionamento fundamenta-se na ideia de que a inclusão escolar implica mudanças epistemológicas, com uma nova concepção de homem, de mundo, de conhecimento, pautadas na heterogeniedade e não da dualidade que separa, segrega.

Ao apresentarmos nosso posicionamento em frente às discussões sobre a surdez, concordamos com Damázio (2008, p. 13), quando nos fala que “[...] precisamos provocar um impacto político-social e educacional, rompendo com os modos lineares do pensar e do agir humano e reconstruir as escolas, de modo a promover práticas de escolarização diferentes”.

Considerar a surdez através por esse modelo implica, primeiramente, respeitar e aceitar o surdo em sua diferença e especificidade linguística e cultural. Dito de outro modo, esse respeito e aceitação da diferença significam não somente

aceitar a língua de sinais usada pelos surdos no processo de escolarização, mas produzir uma política de significações que gera um outro mecanismo de participação dos próprios surdos no processo de apropriação e ressignificação dos conhecimentos transmitidos pela escola (RODRIGUES, 2008).

Estudos que se dedicam às questões da escolarização dos surdos vêm apontando a proposta bilíngue de ensino como uma alternativa para superação das inexistências, produzidas pela modernidade, decorrente de sua lógica monolítica, na esteira da história da educação.

Com esse pensamento reportamo-nos a Santos (2006), quando nos diz que a alternativa para contrapormos essa “não existência” produzida pela modernidade, legitimada pela escola, significa assumir uma ecologia de saberes.

Parece-nos que a compreensão da realidade sociolinguística e cultural que envolve os processos de escolarização de alunos surdos matriculados em salas comuns de ensino, é essencial para que se possa entender a relação acesso, garantia e qualidade de ensino.

Reaproximando-nos do diálogo que vimos fazendo a partir das contribuições Santos, ou seja, da importância de rompermos com o olhar hegemônico sobre os surdos, lembramo-nos de Quadros (2006), quando nos fala dos desejos de milhares de adolescentes, jovens e adultos que procuram retomar seus estudos,

Os movimentos surdos clamam por inclusão em uma outra perspectiva. Nota-se que eles entendem a inclusão como garantia dos direitos de terem acesso à educação de fato, consolidada em princípios pedagógicos que estejam adequados aos surdos. As proposições ultrapassam as questões linguísticas, incluindo aspectos sociais, culturais, políticos e educacionais (QUADROS, 2006, p. 156).

Ao dizermos isso, estamos nos reportando aos trabalhos de Góes (2000), Rodrigues (2008) e Lopes (2007), quando nos lembram que os surdos experenciam e vivenciam o mundo por meio do “olhar”. Assim sendo, acreditamos que a experiência visual do mundo, vivida pelos surdos, “[...]”

ocupa um lugar de destaque tanto em relação à linguagem quanto em relação à constituição do sujeito, ou seja, à construção de conhecimentos e/ou referências do surdo sobre si próprio, sobre os outros e sobre o mundo” (RODRIGUES, 2008. p. 92).

Nesse raciocínio, defendemos a ideia de pensamentos alternativos para rompermos com as concepções de que os alunos surdos não podem ser incluídos no currículo escolar, restando vivenciar experiências voltadas à convivência entre seus pares de iguais ou com os profissionais especializados fluentes em língua de sinais.

A inclusão escolar dos alunos surdos, pensada na perspectiva que Santos nos propõe, auxilia-nos na construção de novos olhares sobre os processos de escolarização desses sujeitos que, por não se enquadrarem nas práticas educacionais, marcadas pela oralidade, são cotidianamente descartados ou invisibilizados pela razão indolente.

Nessa lógica, a racionalidade moderna, na construção e legitimação da razão indolente, tem criado o que Santos (2006) chama de naturalização das diferenças. Nesse contexto discursivo, a “[...] ‘não existência’ é produzida sob a forma de inferioridade insuperável porque natural. Quem é inferior é insuperavelmente inferior” (SANTOS, 2006, p. 103).

Aproximando essa reflexão do questionamento de nosso estudo, parece-nos que

O contexto educacional está organizado de forma que todas as interações são realizadas pela oralidade, o que coloca os alunos surdos em extrema desvantagem nas relações de saberes instaurados em sala de aula, relegando-os a ocupar o eterno ‘lugar’ do desconhecimento, do erro, da ignorância, da ineficiência, do eternizado não-saber nas práticas linguísticas (FERNANDES, 2006, p. 4).

Dessa forma, entendemos que a escola, assim como os profissionais que nela atuam, necessitam criar um outro olhar para os sujeitos que demandam de tempos e espaços outros de ensino-aprendizagem, rompendo, assim, com o desperdício de conhecimentos e experiências geradoras de inexistências e

desqualificação no interior das salas de aulas, tendo como princípio de suas ações educativas a valorização da diversidade humana.

Corroborando essa ideia, Gonzáles (2002, p. 145), nos convida a pensar que

[...] assumir a diversidade implica analisar o contexto para refletir sobre os elementos que formam a estrutura organizativa das escolas, que se constituirão no referencial que deverá fundamentar a prática compreensiva da diversidade.

Dito isso, aproximando-nos novamente dos pressupostos teóricos de Boaventura de Souza Santos, lembrado do desafio que tal proposta nos apresenta, isto é, construir novas e plurais concepções de emancipação intelectual, garantindo o diálogo entre os saberes científicos e as outras formas de conhecimento existentes na escola por meio do que Santos (2006) chama de trabalho de tradução. Nessa perspectiva, segundo o autor, “[...] O trabalho de tradução tornou-se, em tempos recentes, ainda mais importante, à medida que se foi configurando um novo movimento contra hegemônico ou anti-sistêmico” (SANTOS, 2006, p. 128).

Ao nos abrirmos ao diálogo com Boaventura de Souza Santos, fica-nos a certeza de que, ao pensarmos a educação de jovens e adultos surdos na perspectiva da inclusão escolar, temos que estabelecer diálogos entre os diferentes saberes na busca por criação de alternativas que possibilitem tornar visíveis os alunos surdos na EJA.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS: O ESTUDO DE CASO DO TIPO ETNOGRÁFICO COMO LUGAR DE PARTIDA DE NOSSA INVESTIGAÇÃO

A pobreza da experiência não é expressão de uma carência, mas antes a expressão de uma arrogância, a arrogância de não se querer ver e muito menos valorizar a experiência que nos cerca, apenas porque está fora da razão com que podemos identificar e valorizar (SANTOS, 2002, p. 245).

Buscaremos, neste capítulo, apresentar os caminhos teórico-metodológicos utilizados no processo e desenvolvimento do trabalho de campo. Nesse sentido, atravessado pela epígrafe acima, pretendemos nos distanciar da arrogância de não querer ver e valorizar o que está fora da razão que podemos identificar (SANTOS, 2002).

Dizemos isso por acreditar que, ao pensarmos os processos de escolarização de alunos surdos matriculados em salas comuns da EJA, somos provocados a voltar nosso olhar para esses sujeitos que constroem, significam e ressignificam os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, transmitidos pela escola, de outra forma que a “razão” escolar identifica e valoriza as experiências dos alunos.

É neste contexto, complexo, mas de muita riqueza de experiências, que adotamos o estudo de caso do tipo etnográfico como metodologia da nossa pesquisa. Entendermos que tal proposta oferece-nos subsídios e procedimentos metodológicos que nos permitem colocar em discussão os processos de escolarização dos alunos surdos.

Provocado por entender como vem se dando os processos de escolarização de alunos surdos matriculados em salas comuns da EJA, elegemos uma escola do Sistema Municipal de Ensino de Vitória/ES, como campo a ser pesquisado.

A escolha pelo Sistema Municipal de Ensino de Vitória como campo a ser pesquisado, deveu-se ao movimento iniciado no ano de 2008, pela Secretaria Municipal de Educação, de implementação do projeto intitulado “Educação bilíngue: ressignificando o processo socioeducacional dos alunos com surdez”

e do nosso interesse em compreendermos como tal proposta municipal vem sendo materializada na EJA, ou seja, a singularidade da organização de tempos/espços e de serviços que a modalidade da educação de jovens e adultos dispõe para atender aos jovens e adultos surdos, trabalhadores, que nela estudam.

Partindo do movimento disparado pela Secretaria de Educação de Vitória aproximamo-nos do campo de investigação com a seguinte questão: **compreender/desvelar como o Sistema Municipal de Ensino de Vitória/ES vem se organizando para atender os surdos em salas comuns da educação de jovens e adultos, no contexto de uma escola do município que oferta a modalidade da EJA no noturno.**

O desenvolvimento do estudo teve como foco descrever os movimentos de implementação do projeto na EJA, compreender em que momento e de que forma teve início o movimento de inclusão dos alunos surdos nas turmas da EJA, identificar o perfil dos alunos surdos matriculados nas turmas da EJA, descrever os tempos e espaços bem como os processos de escolarização tanto nas salas comuns como no atendimento educacional especializado, analisar como vem se dando a interlocução entre os setores da EJA e da Educação Especial, no sentido de oportunizar e garantir os serviços voltados às particularidades apresentadas pelos surdos.

Assim, por acreditarmos que o referencial metodológico consiste em um corpo articulado de conhecimentos que nos imprime uma forma de recortar e analisar o que se pretende estudar, é que adotamos o estudo de caso do tipo etnográfico como metodologia do nosso estudo.

Corroborando nossa reflexão, Ramos (2011, p. 91) destaca que, “[...] diante das várias maneiras de se realizar uma pesquisa qualitativa em educação, uma forma que vem ocupando um espaço crescente e importante é o estudo de caso etnográfico, que é uma modalidade da pesquisa qualitativa que conjuga características do "estudo de caso" com a "etnografia".

[...] o estudo do tipo etnográfico prima pelo conhecimento de uma instância popular – seja uma instituição, pessoa ou programa específico – em sua complexidade e em sua totalidade, e por ser dedutivo e indutivo. Ou seja, — a preocupação com o processo envolve, por um lado, a descrição do contexto e da população em estudo e, por outro lado, a tentativa de verificar como evoluiu o evento, projeto ou programa estudado (ANDRÉ, 1995, p. 51).

No diálogo com Lüdke e André (1986), Geertz (1989), Bogdan e Biklen (1994) e Sarmiento (2003) aprendemos que a etnografia nos permite um contato direto com o universo a ser pesquisado através do exaustivo estudo da realidade ou fenômeno a ser estudado.

Dentro dessa ótica, Sarmiento (2003, p. 139) nos diz:

Os ‘estudos de caso’ de escolas são, portanto, um formato metodológico que deve a sua divulgação, antes de mais nada, ao fato de perspectivarem holisticamente as unidades organizacionais, e, no caso dos estudos de base etnográfica, de acrescentarem ao conhecimento de estruturas, regras, interações e processos de ação as dimensões existenciais, simbólicas e culturais que lhes associam .

Seu método de pesquisa oriundo da antropologia social, cujo significado etimológico pode ser “descrição cultural”, tem como prática não só narrar os fatos que se sucedem uns aos outros, mas “[...] estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante” (GEERTZ, 1989, p.15).

Dessa forma, a etnografia, pode ser compreendida como

[...] um estudo exaustivo de um caso em particular (uma unidade), a fim de compreendê-lo enquanto instância singular, que, ao mesmo tempo em que possui dinamismo próprio, está inserida em uma realidade situada. O interesse do pesquisador deve ser estudar a unidade em suas especificidades, o que não impede que ele atente ao contexto e às inter-relações com o todo. Nesse sentido, o estudo deve ser ‘retrato vivo da situação investigada, tomada em suas múltiplas dimensões e em sua complexidade própria’ (ANDRÉ, 1995, p. 55).

André (2005, p. 28), nos fala que, entre as várias características da pesquisa do tipo etnográfico em educação, estariam, em primeiro lugar a utilização de técnicas, tradicionalmente, utilizadas na etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos, em segundo,

[...] o pesquisador, como sendo o instrumento principal na coleta e na análise dos dados; em terceiro, refere-se ao foco do trabalho, que no caso da etnografia estaria no processo, naquilo que está ocorrendo, e não no produto ou nos resultados finais; a quarta característica refere-se a sensibilidade deve ter no momento de apreender e retratar a visão pessoal dos participantes e, por fim, [...] a pesquisa etnográfica envolve um trabalho de campo (ANDRÉ, 2005, p. 28).

Rockwell (1986, p. 7) define a etnografia como “[...] processo de documentar o não documentado”, que tem como base (embora não seja seu sinônimo) um longo e intenso trabalho de campo, implicando: estar em um local, participar, observar, conversar com aqueles que se dispuserem e conservar, o máximo possível, essa experiência por escrito.

Dessa forma, para Rockwell (1986, p. 7), os trajetos percorridos são “[...] construídos no próprio andaria pesquisa, dependendo, dentre outros fatores, da interação pretendida, do objeto que se constrói e das concepções dos sujeitos e do próprio pesquisador”.

Reconhecemos a complexidade dos caminhos metodológicos que pretendemos trilhar no tecer de nossa pesquisa e dos riscos que corremos ao nos aproximar, densamente, do objeto ou fenômeno em questão. Dizemos isso, por considerar que trazemos conosco opiniões, juízos e valores, advindos de experiências pessoais, profissionais e acadêmicas anteriores à nossa inserção no campo o que, de certa forma, torna a relação do pesquisador com o objeto a ser pesquisado um tanto desafiador.

Sobre essa problemática, Sarmiento (2000) nos fala que, numa pesquisa etnográfica, o investigador produz uma condição de pertença inevitável no espaço em que se insere, pois uma das suas características é a permanência por um tempo suficientemente amplo, para o aprofundamento de um estudo.

Reafirmando esse pensamento, André (1995) ressalta que o pesquisador não busca uma realidade uníssona, mas a pluralidade de vozes, nas quais se inclui a do próprio pesquisador, mesmo se contraditórias entre si. Atento ao contexto, compreendido como multidimensional, o foco de olhar reside nos processos e não nos produtos, suscitando perguntas do tipo “como” e “por quê”.

Partindo dos pressupostos metodológicos ora apresentados, nas próximas páginas, descreveremos os caminhos que trilhamos no desenvolvimento do nosso trabalho de campo. Focalizaremos, inicialmente, o processo de inserção no campo de investigação. Em seguida, buscaremos apresentar como se deu o processo de aproximação com a escola “Escola Carmem Oliveira”. Posteriormente apresentaremos os sujeitos envolvidos na pesquisa e, por fim descrevemos os procedimentos utilizados no campo nos momentos de coleta e interpretação dos dados.

3.1 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA E DE ANÁLISE DOS DADOS: NARRANDO PERCURSOS

Embasados na perspectiva teórico-metodológica do estudo de caso do tipo etnográfico, utilizamos, como instrumentos e procedimentos para coleta de dados, a observação participante, as entrevistas, o grupo focal e de estudos documentais.

A observação participante, segundo André (1995), parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. Assim, o pesquisador não deve limitar-se à descrição de situações, mas

[...] deve ir muito além e tentar reconstruir as ações e interações dos atores sociais segundo seus pontos de vista, sua lógica. Na busca das significações do outro, o investigador deve, pois, ultrapassar seus métodos e valores, admitindo outras lógicas do entender, conceber e recriar o mundo. A observação participante é o meio mais eficaz para que o pesquisador aproxime-se dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado (ANDRÉ, 1995 p. 45).

A observação do cotidiano se deu no período de setembro de 2011 até abril de 2012. Os dados que emergiam das observações foram registrados em diário de campo. Nele, anotávamos e fazíamos observações que nos ajudassem a compreender a dinâmica de trabalho da escola para atender os alunos surdos tanto nas salas comuns quanto na sala de recurso, no atendimento educacional especializado; os planejamentos coletivos e individuais dos professores de sala

comum e dos profissionais de apoio; e os projetos e ações pedagógicas envolvendo esses educandos.

Nesse processo, voltamos nossa atenção para os diferentes tempos e espaços da escola na busca de apreender os seus movimentos em prol da implementação do projeto bem como a operacionalização das ações educacionais propostas no projeto pela escola.

Ao longo da pesquisa, buscávamos compreender/desvelar como se davam as relações entre alunos surdos e os alunos ouvintes, entre os professores de sala comum e os alunos surdos, entre a equipe de profissionais especializados e os professores de sala comum. Com esses objetivos, participávamos dos contatos formais e informais que aconteciam nos momentos de entrada, no momento da aula, no recreio, nos passeios, e nas conversas realizadas no ponto de ônibus, na hora da saída.

Como dito, nossa atenção também esteve voltada para a relação entre os professores de sala comum e os profissionais especializados (professores bilíngues, instrutores e intérpretes de Libras). Nesse sentido, participávamos dos momentos de planejamento, tanto individual, como coletivos, realizados pelos profissionais da escola; e também dos projetos e ações pedagógicas que envolviam os alunos surdos e não surdos e dos eventos e projetos maiores que envolviam toda a comunidade escolar.

Durante o processo de observação, tínhamos, como principal objetivo: a) identificar os processos de implementação, no Sistema Municipal de Ensino de Vitória, do movimento de inclusão de alunos surdos, em turmas da educação de jovens e adultos; b) descrever os processos de escolarização dos alunos surdos nas salas comuns da educação de jovens e adultos e na sala de recursos multifuncionais; e d) analisar como vem se dando a interlocução entre a EJA e Educação Especial nos cotidianos escolares, no sentido de operacionalizar os serviços voltados à particularidade dos alunos surdos nas salas comuns da EJA.

Para tanto, sistematizamos nossas idas à escola quatro vezes por semana no turno noturno. Os dados advindos de nossas observações foram registrados no diário de campo. Os registros realizados no diário nos ajudaram a descrever os movimentos da escola em frente aos alunos surdos.

Procurávamos mergulhar na dinâmica da escola buscando capturar dados entre o dito e o não dito, observando a rotina, as regras, as ações, prestando atenção aos pequenos detalhes e situações que envolviam os diferentes sujeitos no cotidiano escolar pela via da observação participante (Bogdan; Biklen, 1994).

Na busca por retratarmos a realidade da proposta educacional voltada para os alunos surdos no município de Vitória, valemo-nos da análise documental. Partindo dessa questão, orientamos nossas buscas em dois momentos: o primeiro, na escola, a partir de atas das reuniões coletivas, planos de ação da escola para o ano de 2011, atas dos planejamentos com a equipe de apoio aos alunos surdos (professores bilíngues, instrutores e intérpretes de Libras), e a segunda na Secretaria Municipal de Educação.

Segundo Sarmiento (2003), a produção de documentos é também um componente fundamental para uma melhor compreensão das ações realizadas no cotidiano escolar. Nesse movimento, procuramos de acordo com o que nos diz em Lüdke e André (1986, p.17), “[...] revelar a multiplicidade de dimensões presentes em uma determinada situação, que possui uma complexidade natural e inter-relações entre seus componentes”. Nesse sentido, a pesquisa documental, para além de complementar os dados registrados no diário de campo, oportunizou-nos compreender/desvelar outras questões sobre os movimentos disparados pela Seme em prol da escolarização dos alunos surdos.

Nesse contexto, partindo dos estudos dos documentos, voltamos nossa atenção para a EJA, buscando resposta para seguintes questões: como e de que forma vem sendo materializando a implementação das ações propostas pelo município em prol da escolarização dos surdos nas salas comuns da EJA, no

noturno? Como a secretaria operacionalizava a oferta de profissionais (professores bilíngues, instrutores e intérpretes de Libras) para atuar tanto no apoio aos alunos surdos em sala de aula, quanto no atendimento educacional especializado? O que demandava a escola para garantir a implementação do projeto? Mas especificamente, procurávamos compreender como e de que maneira era ofertado o atendimento educacional especializado, levando em consideração que os alunos surdos matriculados nas turmas da EJA são trabalhadores.

Partindo das questões que emergiram do estudo dos documentos, valemo-nos das entrevistas, como estratégia metodológica, com os diferentes sujeitos da pesquisa, tanto na escola, quanto na Secretaria Municipal de Educação de Vitória.

Por meio desse instrumento, buscamos, na escola: a) observar quais eram as concepções dos professores em frente à proposta do município, de implementar um projeto de educação para os alunos surdos; b) compreender quais eram as concepções dos profissionais que atuavam com esses alunos, sobre os processos de escolarização; c) captar as tensões que emergiram durante o ano letivo de 2011, uma vez que a escola, nesse período, só contava com a presença de dois instrutores de Libras para atender dez alunos surdos, matriculados em diferentes turmas da EJA; b) compreender como se davam e de que forma as ações entre os professores de sala comum e profissionais de apoio, no sentido de garantir o acesso ao currículo escolar.

Já no contexto dos setores da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos, tínhamos, como objetivo, compreender como vem se dando a interlocução entre os setores de Educação Especial e da EJA no de sentido garantir os processos de escolarização dos alunos surdos matriculados em salas comuns da EJA.

Nessa direção, as entrevistas foram realizadas nos meses de setembro de 2011, novembro de 2011 e abril de 2012. Nesse processo, tomamos como referência os pressupostos teóricos de Bogdan e Biklen (1994, p. 134), quando

afirmam que “[...] um entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas [...] dirigida por uma das pessoas com o objetivo de obter informações sobre a outra”.

Cabe ressaltar que todas as entrevistas foram gravadas ou filmadas, no caso dos sujeitos surdos, com o consentimento prévio. Sugeríamos que os participantes nos falassem sobre: a) os desafios e tensões de pensar em ações educativas em sala de aula, sem a presença de intérpretes de Libras; b) como eram pensadas as ações educativas dos professores de sala comum com os dois instrutores de Libras, uma vez que os profissionais eram surdos; c) como a equipe pedagógica articula a proposta de atendimento educacional especializado, ofertado pelos instrutores de Libras na sala de recurso.

Durante o processo de entrevistas, levamos em consideração a complexidade que o uso desse instrumento de pesquisa nos apresenta. Dizemos isso por considerarmos as observações feitas por Bourdieu, citado por Sobrinho (2009, p. 58), sobre a “[...] impossibilidade do controle total dos efeitos múltiplos e complexos da/na relação entrevistador/entrevistado bem como para as tensões e desafios inerentes ao contexto da entrevista”.

Somados aos pressupostos tradicionais do estudo de caso do tipo etnográfico, acima apresentados, ao longo do processo de pesquisa no campo, sentimos necessidade de aprofundar nossa compreensão sobre a complexa dinâmica dos diferentes movimentos disparados pela escola, no ano de 2011.

O trabalho com grupos focais nos possibilitou “[...] compreender as diferenças e divergências, contraposições e contradições [...]” Gatti (apud RAMOS, 2011, p. 105). Realizamos encontros com os profissionais da equipe de apoio, com os professores de sala comum e com os alunos surdos. Nos encontros, tínhamos, como objetivo desvelar/compreender as possibilidades e as tensões presentes, entre os diferentes profissionais da educação, em oportunizar ações que atendam a questões linguísticas dos alunos, que fossem capazes de oportunizar momentos de aprendizagem para todos, inclusive para os alunos surdos.

Organizamos, com os diferentes grupos de profissionais, encontros em que pudéssemos, pesquisador e pesquisados, falar dos movimentos disparados. Assim, optamos por trabalhar, no primeiro momento, com os grupos separados e, no segundo momento, fizemos um encontro com todo o coletivo da escola.

Realizamos, em setembro de 2011, o primeiro encontro com a equipe de apoio que atuava no turno em que desenvolvíamos a pesquisa de campo. O grupo era representado por dois instrutores de Libras que atuavam no atendimento educacional especializado e nas salas de aula comum.

Apresentamos ao grupo a metodologia do grupo focal, discutimos o contexto das políticas nacionais e municipais adotadas nas últimas décadas em prol da escolarização de alunos surdos, no contexto da política de Educação Especial, na perspectiva da inclusão escolar e suas implicações para as ações no município.

Esse movimento nos ajudou a pensar o quão complexa era a relação entre esses profissionais com o coletivo da escola. Dizemos isso, pois a análise das falas dos profissionais apontou para a necessidade da criação de tempos e espaços de formação continuada que, pensada com o coletivo da escola, fossem facilitadores dos processos de escolarização dos alunos surdos.

Em outubro de 2011, reunimo-nos com os 22 profissionais, entre eles, diretor, professores, coordenadores, pedagogos, bibliotecários, professores de informática. No encontro com esse grupo de profissionais, apresentamos os pressupostos do grupo focal e, em seguida, tecemos uma reflexão sobre os movimentos em prol da escolarização dos alunos com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação, buscando trazer elementos para pensarmos com o grupo os movimentos locais disparados pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória.

Partindo das questões apresentadas ao grupo, oportunizamos um momento em que os participantes pudessem falar sobre os significados que eles davam à

proposta do projeto na escola, sobre a maneira como eles ressignificavam e se organizavam para garantir tanto o acesso como a permanência dos alunos surdos durante o ano letivo de 2011.

O uso desses instrumentos associados aos pressupostos teórico-metodológicos do estudo de caso do tipo etnográfico adotados em nossa pesquisa de campo nos possibilitou

[...] ir muito além e tentar reconstruir as ações e interações dos atores sociais segundo seus pontos de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica. Na busca das significações do outro, o investigador deve, pois, ultrapassar seus métodos e valores, admitindo outras lógicas do entender, conceber e recriar o mundo. (ANDRÉ, 2005, p. 45).

3.2 A ESCOLA E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Para a realização de nosso trabalho de campo, escolhemos uma das unidades de ensino de Vitória, que se constituiu ao longo dos anos como um referencial para alunos surdos. Antes mesmo da proposta da secretaria de educação de eleger algumas escolas como referência para surdos, essa já se constituía como tal, devido ao grande número de alunos com surdez matriculados, principalmente no período noturno.

Segundo Silva (2009), o prédio onde funciona a escola foi construído em 1977, como centro interescolar. Passou a funcionar a partir de 1980 como escola de 1º Grau. A escola atende a alunos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental nos turnos matutino e vespertino. No noturno, é oferecida a modalidade de educação de jovens e adultos, 1º e 2º Segmentos.

Ainda de acordo com Silva (2009), em 2008, frequentavam, no turno matutino, 5 alunos surdos; no vespertino, 2; e, no noturno, 30 alunos, perfazendo um total de 37 alunos surdos. Até o final desse mesmo ano, a escola possuía 1.200 alunos matriculados, incluindo surdos e ouvintes. Em 2009, o número de surdos matriculados sofreu uma pequena redução: 4 alunos no matutino, 1 aluno no vespertino e vinte e 4 no noturno, totalizando 29 alunos surdos.

Conforme relato de uma das pedagogas, a redução da matrícula de alunos surdos nesse ano se justificou pelo fato de outras escolas municipais terem se tornado referência para surdos. Houve uma época em que a escola possuía 46 surdos matriculados só no noturno, quando ainda era uma das poucas escolas que oferecia ao aluno com surdez um atendimento especializado em Libras (SILVA, 2009, p. 99).

Os participantes de nossa pesquisa são jovens e adultos surdos, de ambos os sexos, matriculados nas salas comuns de ensino da educação de jovens e adultos do curso noturno de uma escola municipal de Vitória/ES.

4. CARACTERIZANDO A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA:

4.1 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE SURDOS IMPLEMENTADA EM VITÓRIA

A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, é documento que oficializa a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como segunda língua oficial no País, e o Decreto Federal 5.626, de 22 de dezembro de 2005, é instrumento legal que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e, entre outros encaminhamentos, institui que as escolas públicas garantam aos alunos surdos o acesso aos conhecimentos por meio da Língua Brasileira de Sinais. Buscando atender aos pressupostos legais apresentados nesses documentos, a Secretaria Municipal de Vitória/ES, no ano de 2006, implementou o projeto “Espaço de comunicação significativa da área da surdez”.

Tendo como objetivo fornecer subsídios para o desempenho e para o desenvolvimento geral da comunicação dos alunos surdos, o projeto foi implementado em cinco escolas comuns do município, as quais passaram a ofertar cursos de Libras para alunos surdos e seus familiares, para a comunidade, bem como para professores de salas comuns de ensino. Nessa direção, o projeto apresentava como ações:

- Ofertar espaços de formação para os pais dos alunos surdos;
- Propiciar formação para os professores que atuam nas cinco escolas contempladas pelo projeto (VITÓRIA, 2006).

Nos documentos analisados, referentes aos anos de 2005 e 2006, consta também que a oferta de cursos de formação de professores em Libras nos níveis básico e intermediário. Esse movimento, segundo Paula,⁸ técnica que atua na Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial (CFAEE) da SEME,

[...] foi muito importante para o município, pois foi através dele que começamos a sistematizar as ações voltadas para os alunos com surdez matriculados nas escolas do município. Para isso pensamos

⁸ Nome fictício.

em ofertar cursos de formação em Libras para os professores de sala regular que atuavam nas escolas que tinham alunos surdos, para os familiares dos alunos e para os instrutores e intérpretes de Libras (PAULA DA SEME, 2011 – DIÁRIO DE CAMPO).

A fala apresentada acima nos remete aos desafios encontrados pelos sistemas de ensino, no período pós-oficialização da Língua de Sinais pela Lei nº 10.436/2002, também conhecida como “Lei de Libras”, no sentido de garantir apoios e serviços aos alunos surdos matriculados em escolas comuns de ensino.

Corroborando nosso pensamento Tavares e Carvalho (2010, p. 3-4) nos falam:

[...] Há lei para acessibilidade que garante intérprete de Língua de Sinais/Língua Portuguesa durante as aulas, flexibilidade na correção das provas escritas, materiais de informação aos professores sobre as especificidades do aluno surdo etc. Mas, na prática, o que se percebe, é o aluno surdo mais excluído do que incluído nas salas de aula regulares, enfrentando dificuldades, que, muitas vezes os seus familiares é que tentam minimizar, buscando soluções nem sempre eficientes para ajudá-los. Por outro lado, professores, em sua maioria, sem conhecimento mínimo da Libras e, algumas vezes, subsumido por uma carga horária de trabalho exaustiva, não têm tempo para buscar uma formação continuada na área.

Na tentativa de minimizar os desafios que emergiam durante o processo de implementação da Política Nacional de Educação de Surdos, regulamentada pelo Decreto Federal nº 5.626/2005, a Secretaria Municipal de Educação de Vitória apresentou, no documento nomeado “Plano de Trabalho para área da surdez 2006/2007”, a proposta de formação e capacitação permanente, voltadas para os alunos surdos não fluentes em Libras.

O público-alvo dessa formação e capacitação eram: professores regentes de sala comum, professores especialistas, professores e instrutores de Libras. Tal proposição tinha como objetivo geral:

Assegurar a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa aos alunos surdos matriculados nas unidades de ensino da rede municipal de Vitória – ES possibilitando acesso aos conhecimentos acadêmicos da educação básica garantindo a inclusão intelectual e social (VITÓRIA, 2006/2007).

Como desdobramento das ações propostas no plano de trabalho, a Seme deu início ao processo de levantamento do número de alunos surdos matriculados nas escolas do município. Nesse contexto, passou a sistematizar os serviços e apoios voltados para esse público.

Assim, tomando como referência os números apresentados no documento nomeado “Quadro Situacional de 2007”, também da Seme, havia, nesse ano, nove alunos surdos matriculados nas salas comuns dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), 75 matriculados nas Escolas de Ensino Fundamental (EMEFs) e 41 matriculados nas turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), totalizando 125 alunos surdos, como podemos observar na tabela abaixo:

Tabela V Quadro situacional 2007

Ano	CMEI	EMEF	EJA	Total
2007	09	75	41	125

Fonte: Vitória (2007)

Ainda segundo o documento em análise, para atender aos referidos alunos, o município contava com 16 profissionais da educação, entre professores bilíngues, instrutores e intérpretes de Libras, atuando no apoio aos alunos surdos matriculados nas 46 unidades de ensino do município. Vale ressaltar que, dos 16 profissionais da educação, 8 eram efetivos e 8 atuavam no regime de contrato por tempo determinado de serviço, conforme podemos observar na tabela ilustrativa a seguir:

Tabela VI – Número de profissionais especializados para atuar nas unidades de ensino do município de Vitória/ES

TOTAL GERAL/2007									
ALUNOS				PROFESSORES			UNIDADES DE ENSINO		
CMEI	EMEF	EJA	TOTAL	EFET	CONT	TOTAL	EMEF	CMEI	TOTAL
09	75	41	125	08	08	16	35	11	46

Fonte: Vitória, (2007).

Dessa forma, um olhar mais atento para a dinâmica de atendimento aos alunos surdos matriculados nas escolas do município nos mostra que o número de profissionais da educação que atuavam no ano de 2007 era consideravelmente muito pequeno para atender os 125 alunos surdos.

Ao sinalizarmos essa questão, chamamos atenção para a ausência de documentos e registros que nos ajudassem a compreender melhor como o município se organizava, em relação ao número de profissionais lotados nas escolas, para operacionalizar apoios e serviços, no interior das 46 unidades de ensino, em favor dos alunos surdos.

Ressaltamos que a falta de registros/documentos sistematizados da Seme sobre a dinâmica do atendimento educacional especializado, ofertado aos alunos surdos, bem como a ausência de informações sobre os profissionais que atuavam como intérpretes, instrutores e professores especializados, no ano de 2007, se configurou, para nós, como um obstáculo, quando tentávamos colocar em análise os movimentos do município em favor dos alunos surdos.

No fluxo dos movimentos disparados pela Seme, a equipe da Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial (CFAEE), apresentou, no “Plano de Trabalho de 2008”, uma série de proposições para operacionalizar ações, apoios e serviços educacionais aos surdos. Nessa direção, o documento apresenta como objetivos específicos:

- Assegurar a ‘Política de Educação Bilíngue para Alunos com Surdez’ no Sistema Municipal de Ensino de Vitória, atendendo as Diretrizes da atual Política Nacional de Educação Inclusiva.
- Garantir que o processo de ensino-aprendizagem de alunos com surdez, seja realizado utilizando a LIBRAS e o Português escrito como segunda língua;
- Desenvolver metodologias de ensino-aprendizagem com didáticas próprias para garantir a educação bilíngue;
- Promover a reorganização da sala de aula comum e o desenvolvimento de ações pedagógicas para atender às necessidades de ensino-aprendizagem das pessoas com surdez em interação com ouvintes;
- Reestruturar a ação pedagógica desenvolvida pelo Atendimento Educacional Especializado - AEE para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos com surdez (Ensino de LIBRAS, em LIBRAS e modalidade escrita da Língua Portuguesa) (VITÓRIA, 2008, p. 7).

Como desdobramento das ações propostas no plano de trabalho, a Secretaria Municipal de Educação de Vitória deu início ao processo de implementação do projeto “EDUCAÇÃO BILÍNGUE: Resignificando o processo socioeducacional dos alunos com surdez, no Sistema Municipal de Ensino de Vitória, por meio do ensino, uso e difusão da LIBRAS”.

Nessa direção, a Seme retomou os dois instrumentos legais em favor da escolarização de alunos surdos⁹ e deu início ao que a própria secretaria intitulou de “uma política de ensino bilíngue” no município (VITÓRIA, 2008).

Para implantar o projeto foram escolhidas nove escolas referência: sete escolas de ensino fundamental e dois centros municipais de educação infantil. Tal ação, segundo a Seme, justificou-se devido à “[...] necessidade de providências técnico/administrativas e organizacionais das escolas, que possibilitem a interação entre alunos com surdez e entre os referidos alunos os adultos com surdez” (VITÓRIA, 2008). A Seme propôs em seu plano de trabalho:

Implementar uma ‘Política de Educação para Alunos com surdez’ no Sistema Municipal de Ensino de Vitória, atendendo as Diretrizes da atual Política Nacional de Educação Inclusiva, garantindo a implantação de um projeto educacional bilíngue, respeitando a experiência visual e linguística do aluno com surdez no seu processo de ensino-aprendizagem, utilizando a LIBRAS e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno pela modalidade oral da língua portuguesa (VITÓRIA, 2008, p. 3).

O projeto apresentou os seguintes objetivos específicos:

- Atender aos princípios da educação inclusiva, garantindo a reorganização/reestruturação de unidades de ensino para que incorporem a LIBRAS no universo escolar, instituindo a educação bilíngue;
- Garantir que o processo de ensino-aprendizagem de alunos com surdez, seja realizado utilizando a LIBRAS e o Português escrito como segunda língua;
- Desenvolver metodologias de ensino-aprendizagem com didáticas próprias para garantir a educação bilíngue;
- Promover a reorganização da sala de aula comum e o desenvolvimento de ações pedagógicas para atender às

⁹ Referimo-nos à Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e ao Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

necessidades de ensino-aprendizagem das pessoas com surdez em interação com ouvintes;

- Reestruturar a ação pedagógica desenvolvida pelo Atendimento Educacional Especializado - AEE para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos com surdez (Ensino de LIBRAS, em LIBRAS e modalidade escrita da Língua Portuguesa);
- Promover ações integradas com instituições especializadas na área da surdez, para definições de locais e profissionais especializados no desenvolvimento de ações pedagógicas complementares e suplementares, visando atender às necessidades educacionais especiais dos alunos com surdez quando eles próprios ou seus familiares optarem pela modalidade oral da Língua Portuguesa (VITÓRIA, 2008, p. 5).

Para operacionalizar tais ações, o projeto propôs:

- Sensibilizar familiares, alunos com surdez e a comunidade escolar para a adesão ao projeto de Educação Bilíngue;
- Concentrar, gradativamente, a matrícula de alunos com surdez nas sete escolas referência;
- Disponibilizar transporte ou Vale Social, se for o caso, para deslocamento de alunos de suas residências às Unidades de Ensino referência, e retorno às suas residências;
- Criar tempos/espços escolares para o ensino, uso e difusão da LIBRAS no universo escolar (alunos com surdez, demais alunos, profissionais da escola e a comunidade escolar);
- Localizar nas escolas referência os recursos humanos necessários à implementação da Educação Bilíngue;
- Criar espaços/tempos de formação em serviço para atuação profissional na perspectiva da Educação Bilíngue;
- Resignificar o atendimento educacional especializado voltado para os alunos com surdez;
- Resignificar a práxis pedagógica no contexto geral da escola para atender à especificidade dos processos de ensino aprendizagem do aluno com surdez (VITÓRIA, 2008, p. 6).

Para garantir todas as ações propostas pelo projeto, a Seme previu a criação de espaços/tempos escolares e passou a ofertar, nas escolas referência, serviços e profissionais de apoio aos alunos surdos no contraturno, tais como: professores ou instrutores de Libras; tradutores e intérpretes de Libras-língua portuguesa-Libras; professores para o ensino da língua portuguesa como segunda língua; e professores regentes de classe com conhecimentos acerca da singularidade linguística apresentada pelos alunos com surdez (VITÓRIA, 2008, p. 3).

Para operacionalizar tal proposta, a Seme realizou, no final do ano letivo de 2007, um censo escolar para identificar o número de alunos surdos matriculados nas unidades de ensino. O resultado do censo evidenciou que

havia 118 alunos surdos matriculados nas escolas comuns do município. Desse número, oito alunos estavam matriculados nos centros de municipais de educação Infantil, 70 estavam matriculados nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental no turno diurno, e 40 estavam matriculados na educação de jovens e adultos, no turno noturno. Vejamos a tabela a seguir:

Tabela VII - Número de alunos surdos matriculados nas escolas municipais de vitória em 2007

NÚMERO DE ALUNOS SURDOS MATRICULADOS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE VITÓRIA EM 2007			
CMEI	EMEF	EJA	TOTAL
08	70	40	118

Fonte: Vitória (2009).

Para atender os 118 alunos surdos matriculados nas nove escolas referência, foram contratados, por meio de processos seletivos simplificados, cinco intérpretes de Libras, sete instrutores/professores de Libras e doze professores bilíngues, como pode ser observado na Tabela 4:

Tabela VII - Número de profissionais lotados nas escolas referência em 2008

Número de profissionais lotados nas escolas referência em 2008		
Cargo	Quantidade	Carga horária semanal
instrutores/professores de Libras	07	20h
professores bilíngues	12	25h
intérpretes de Libras	05	30h

Fonte: Vitória (2009).

A escola Carmem Oliveira foi uma das nove escolas referência escolhidas. Passados três anos, em 2011, duas escolas deixaram de fazer parte do grupo das nove “escolas bilíngues” de acordo com informações fornecidas pela Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial. O

remanejamento dos alunos para outras escolas bilíngues fez com que houvesse a diminuição no número de escolas contempladas pelo projeto.

Para atuar na equipe especializada de atendimento aos surdos na função de intérprete, os profissionais devem ser fluentes em língua de sinais, ter concluído o ensino médio, possuir o certificado de proficiência em Libras (Prolibras), e/ou possuir o certificado de conclusão de um curso básico de Libras, com carga horária mínima de 120 horas. Já para o cargo de instrutor de Libras, o candidato deve ser surdo, adulto, usuário da Libras, ter concluído o ensino médio e possuir o certificado do Prolibras ou, na ausência desse documento, ter o certificado de curso básico de Libras, com 120 horas. Para ocupar o cargo de professor bilíngue, o profissional deve ser graduado ou licenciado, ser certificado pelo Prolibras ou, na ausência desse título, ter o certificado de conclusão do Curso Básico de Libras, de 120 horas.

Para fins de esclarecimentos, ressaltamos que o Prolibras é um exame de proficiência que objetiva certificar instrutores, intérpretes e professores de língua de sinais, proposto pelo Ministério da Educação, a partir do Decreto nº 5.626/2005.¹⁰

¹⁰ “Art. 7º Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

I – professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II – instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

III – professor ouvinte bilíngue: Libras – Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

Art. 8º O exame de proficiência em Libras, referido no art. 7º, deve avaliar a fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino dessa língua.

§ 1º O exame de proficiência em Libras deve ser promovido, anualmente, pelo Ministério da Educação e instituições de educação superior, por ele credenciadas para essa finalidade.

§ 2º A certificação de proficiência em Libras habilitará o instrutor ou o professor para a função docente.

§ 3º O exame de proficiência em Libras deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento em Libras, constituída por docentes surdos e linguistas de instituições de educação superior” (BRASIL, 2005).

Segundo Quadros (2009), o exame objetiva avaliar a compreensão e a produção na língua brasileira de sinais dos profissionais que pretendem atuar ou já atuam com alunos surdos. A autora chama a atenção para o fato de que o Prolibras não substitui a formação em todos os níveis educacionais dos referidos profissionais que atuam como instrutores, intérpretes ou professores de Libras-língua portuguesa.

Corroborando essa discussão, Moreira e Fernandes (2007, p. 1) afirmam que, do ponto de vista das políticas públicas, em prol do reconhecimento da Libras

[...] o Prolibras integra um conjunto de ações do Poder Público que, a partir da década de 1990, difundiu-se de forma mais efetiva para dar resposta às recomendações, políticas e práticas que configuram o movimento internacional pela inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Retomando a discussão sobre o processo de implementação do Projeto Bilíngue, no município de Vitória, chamamos a atenção para o processo de recrutamento dos docentes que compõem o quadro de profissionais especializados. No Sistema de Ensino de Vitória, desde 2008, o processo de recrutamento de profissionais da equipe especializada, também chamada de equipe bilíngue, se dá por via da remoção para os profissionais do magistério efetivos e, para os não efetivos, por meio de um processo seletivo simplificado que acontece em duas etapas. A primeira, pela análise de títulos, e a segunda por uma avaliação prática.

Faz-se pertinente esclarecer que, diferentemente dos professores bilíngues, os intérpretes e os instrutores de Libras são contratados como funcionários da área administrativa do município e, assim sendo, mesmo atuando na equipe de apoio educacional, a contratação bem como o regime de trabalho e, conseqüentemente, a remuneração desses educadores estão muito aquém dos profissionais contratados para área da educação.

Ressaltamos essa questão, pois, como veremos mais à frente nesta dissertação, alguns dos principais desafios encontrados pela Seme para garantir a implementação dos serviços e apoios nas escolas referências devem-se à rotatividade dos profissionais intérpretes e instrutores de Libras

que, insatisfeitos com a jornada de trabalho semanal de 30 horas, somada à baixa remuneração salarial, migravam para escolas da Rede Estadual de Ensino, as quais, em seus processos seletivos, oportunizavam aos mesmos profissionais contratos de trabalho no quadro do magistério com jornada de 25 horas semanais.

Silva (2008), ao pesquisar os desafios da implementação da política linguística instaurada no Brasil, nos fala que em tempos de educação bilíngue, o grande desafio encontrado no país está à alta rotatividade dos profissionais e falta de uma política mais específica à questão da educação dos surdos (SILVA, 2008).

No fluxo das tensões e desafios encontrados no processo de implementação do projeto de educação bilíngue, ainda no ano de 2008, o movimento disparado pelo município recebeu consideráveis críticas de algumas escolas referência. Em síntese, as críticas reportavam-se à falta de condições para garantir os apoios e serviços previstos no projeto.

No final do ano letivo de 2008, a CFAEE da Seme aplicou um questionário semiaberto, com seis questões que buscavam as seguintes informações das escolas contempladas pelo projeto: 1) Como a equipe da escola acolheu a implementação da Política Bilíngue pela comunidade escolar?; 2) Os alunos com surdez, matriculados nessa unidade de ensino, apresentam crescimento no desempenho escolar, a partir dos trabalhos propostos?; 3) Quais foram os pontos positivos percebidos pelos professores e demais membros da comunidade escolar com a implantação/implementação da Política Bilíngue?; 4) Quais foram as dificuldades apontadas pela equipe de Educação Bilíngue na implantação/implementação da Política Bilíngue na unidade de ensino?; 5) Quais são as dificuldades apontadas pelas outras equipes da escola no processo de implantação/implementação da Política Bilíngue na unidade de ensino?; 6) Com base nos registros avaliados, realizados a partir do diálogo e reflexões nessa unidade de ensino, quais são as proposições para qualificar a política de educação de surdos na rede de Vitória, na perspectiva da educação inclusiva?

Participaram desse processo de avaliação a equipe pedagógica e a equipe que atuava no apoio aos alunos surdos, ou seja, instrutores, intérpretes e professores bilíngues das nove escolas referência. A fim de sistematizar e analisar as informações apresentadas nessa avaliação, optamos por apresentar uma síntese das respostas das escolas, iniciando pelos dois centros Municipais de educação infantil e, depois, seguindo com as respostas das escolas municipais de ensino fundamental. Entre várias outras possibilidades de sistematizar e analisar os dados, elegemos essa por entendermos que tal forma nos possibilitaria colocar em análise as diferentes questões que emergiam no processo de implementação do projeto no cotidiano da educação infantil, da educação fundamental e da educação de jovens e adultos.

De um modo geral, as respostas apresentadas pelos dois CMEIs sinalizaram que o projeto municipal foi bem acolhido pelas unidades de ensino. Em relação às questões de número dois e três do questionário, os dois centros ensino responderam que os alunos surdos matriculados apresentaram um ótimo desempenho escolar, como podemos observar no excerto abaixo:

[...] A partir dos trabalhos desenvolvidos houve um crescimento nos aspectos psicossociais e da aprendizagem. O aumento da estima foi percebido de forma bastante clara. Os alunos passaram a interagir com segurança no uso da LIBRAS para comunicarem-se com a comunidade escolar; e possibilitou melhoria na aquisição de conhecimentos relacionados da disciplinas curriculares e aprendizagem do processo de leitura e escrita (CMEI - 1, 2008).

Na análise dos centros, os pontos positivos observados pelos professores e demais membros da comunidade escolar, com a implantação/implementação da Política Bilíngue foram:

- Facilitação da comunicação professor/aluno/aluno;
- Integração e interação do(a) aluno(a) surdo(a) nas atividades escolares;
- O trabalho colaborativo da equipe bilíngue junto ao professor regente de sala de aula, deu suporte para o desenvolvimento de atividades adequadas aos alunos surdos (adaptação de provas, conteúdos, planejamento, etc.);
- Melhoria da aprendizagem do(a) aluno(a) com o atendimento especializado;
- As oficinas de LIBRAS dadas pela professora bilíngue e o instrutor despertaram o interesse e envolvimento dos(as) aluno(as) surdos e ouvintes (CMEI- 2).

Em resposta às questões de número quatro, cinco e seis do questionário, os dois centros municipais de ensino apontaram, como questões dificultadoras do processo de implantação/implementação da Política Bilíngue no município de Vitória, a falta de profissionais para compor o quadro da equipe bilíngue proposta no projeto: seja professor bilíngue, seja instrutor, seja intérprete de Libras. Outra questão dificultadora do processo apontada pelos dois CMEIs foi a falta de espaços físicos para a oferta dos serviços propostos no projeto, como o atendimento educacional especializado, e as oficinas práticas de Libras para os professores. Por fim, os Centros de Ensino sinalizaram que a falta de material didático para trabalhar com os alunos também se configurava como um enorme desafio nas propostas de escolarização dos alunos surdos, pois a falta de material que garantisse o ensino e a aprendizagem dos alunos com matérias mais visuais e menos textuais em muitos momentos limitava a ação da equipe especializada, como podemos verificar abaixo:

- Falta de profissionais para compor a equipe de bilíngue conforme previa o projeto;
- Espaço para realização das oficinas de Libras;
- Espaço para o AEE;
- Assiduidade dos alunos surdos;
- Falta de material didático adaptado.
- Falta de horário de planejamento coletivo;
- Frequência irregular dos alunos no AEE;
- Demora em chegar o instrutor de Libras na escola (CEMEI 2).

Em resposta à última questão apresentada no questionário proposto pela Seme, os CMEIs sugeriram, como proposições para qualificar a política de educação de surdos no Sistema Municipal de Ensino de Vitória, na perspectiva inclusiva: incorporação da Libras como componente curricular para todos os alunos das escolas referência, planejamento coletivo para todos os professores das escolas, garantia da participação de todos os alunos surdos no projeto Tempo Integral, maior investimento financeiro nas escolas para aquisição de equipamentos tecnológicos que atendam às especificidades apresentadas pelos alunos surdos.

Em relação as sete EMEFs que responderam ao questionário enviado pela Seme, em síntese, seis EMEFs afirmaram ter recebido com grande expectativa

o projeto, por considerarem que os alunos surdos matriculados nas escolas estariam bem mais assistidos dentro e fora das salas de aula. No entanto, uma unidade de ensino sinalizou que a escola acolheu a implementação da Política Bilíngue da seguinte forma:

Com inúmeros questionamentos, [pois], historicamente a escola sempre teve alunos surdos, aspecto que foi importante para na implementação da nova política. Portanto, existe ainda um grande percurso onde vários ajustes devem ser feitos para que ocorra uma educação inclusiva de qualidade (EMEF – 1, 2008).

Assim, as respostas apresentadas nos questionários sobre a melhora do desempenho escolar dos alunos, a partir da implantação/implementação do projeto bilíngue, evidenciaram que, nas sete EMEFs, os alunos surdos passaram a ter melhoras na compreensão das propostas educativas e, conseqüentemente, melhoras na relação de comunicação com a comunidade escolar. Sobre os pontos positivos da implementação da política apontados pelos professores e demais membros da comunidade escolar, de modo geral, as EMEFs disseram que houve uma significativa melhora na comunicação dos professores com os alunos e dos alunos com os professores. As respostas apontaram que os alunos se sentiram acolhidos pela escola e passaram a se sentir pertencentes a um grupo.

No que tange às dificuldades apontadas pelas escolas referência no final do ano letivo de 2008, as respostas com as apresentadas pelas EMEFs revelaram-nos questões que, se comparadas às apresentadas pelos CMEIs, se diferenciam pela complexidade que tal proposta impõe tanto aos professores de sala comum quanto aos profissionais especializados, quer seja pensar ações de escolarização que, rompendo com a ideia de socialização e integração, ainda presente no imaginário de muitos professores de sala regulares de ensino, garantam o acesso ao currículo comum da sala de aula.

Assim, as EMEFs apresentam, como dificultador da implementação da proposta bilíngue no coletivo das escolas:

- A presença do intérprete de Libras em sala de aula em algumas disciplinas;

- A falta de adesão dos professores de sala regular as oficinas de Libras;
- Abandono do trabalho, dos intérpretes de Libras, para participar de eventos como seminários e congressos, sem aviso a gestão da escola;
- A inversão de atribuições entre a equipe bilíngue, professores bilíngues atuando como intérpretes de Libras, instrutores ou intérpretes atuando como professores;
- Descontinuidade das ações propostas pela equipe de apoio nas escolas;
- A não participação dos professores de sala regular no planejamento com a equipe especializada e,
- Dificuldade de pensar a oferta do AEE no turno, para alunos que não podem voltar no contraturno para participar do AEE.

A partir das dificuldades sinalizam como proposições para qualificar a política em ação no município:

- Formação continuada, com o coletivo da escola sobre educação bilíngue;
- Formação para todos os profissionais da escola;
- Seminários envolvendo todos os profissionais da educação como forma de fortalecimento e integração da proposta;
- Concurso público para intérpretes e professores bilíngues;
- Implementação da estrutura necessária, conforme prevê o projeto;
- Garantia da permanência da equipe de apoio no ano seguinte nas escolas;
- A disciplina de Libras como componente obrigatório na grade curricular das escolas referência;
- Planejamento das propostas apresentadas nas oficinas de Libras para as turmas, de acordo com o nível das turmas;
- Garantia dos alunos surdos no projeto Tempo Integral para que eles possam ter garantido a refeição e assim participarem do AEE.

Ao evidenciarmos as questões apresentadas pelos dois CMEIs e pela sete EMEFs, fica-nos claro que, mesmo considerando que a implementação do projeto nas escolas trazia para os alunos e professores a oportunidade de pensar suas práticas, relações e propostas de escolarização a partir da valorização da diferença linguística apresentada pelos alunos surdos, para as escolas contempladas, em menos de um ano de implementação, a garantia da equipe de apoio na escola, a formação continuada para o coletivo da escola sobre a surdez e a proposta em ação somadas a maiores investimentos de recursos financeiros para criação de espaços físicos e aquisição de material didático diferenciados eram essenciais para o sucesso da proposta nas escolas.

Sobre questões relativas à implementação do Projeto Bilíngue nas EMEFs que ofertavam EJA, o resultado do estudo das respostas dos questionários apresentados, não evidenciou nenhuma informação. Entretanto, no documento intitulado: “Escolarização de alunos com surdez no turno noturno – reflexões iniciais”, encontramos, como indicadores dos desafios estabelecidas pela Seme, no processo de implementação do Projeto Bilíngue no contexto da EJA:

- ✓ Falta de uma proposta didático-pedagógico-curricular que atenda a realidade dos alunos;
- ✓ Assessoria técnica de especialistas no processo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa para alunos surdos;
- ✓ Planejamento periódico com os professores da área da surdez, professores regentes da Língua Portuguesa para surdos;
- ✓ Tempos-espacos escolares para a aprendizagem da Língua Portuguesa, tendo a Libras como língua de instrução;
- ✓ Garantia de professores com conhecimentos de Libras na escola (VITÓRIA, 2007).

No fluxo dos desafios sinalizados pelas escolas referência no final do ano letivo de 2008, a Seme apresentou, no documento intitulado “Proposta de formação para profissionais do ensino regular e educação especial visando qualificar o trabalho pedagógico aos alunos com deficiência numa perspectiva de educação inclusiva”, três propostas de formação continuada na área da surdez: Atendimento Educacional Especializado, voltado para “[...] Professores Bilíngues, Instrutores de Libras, Tradutores/Intérpretes e Pedagogos convidados”, em horário de serviço (VITÓRIA, 2009, p. 9); e, no formato de curso por adesão, fora do horário de serviço, a Seme, ofertou os cursos de Prática Docente Bilíngue e o curso de Libras em contexto. Os referidos cursos tinham como público-alvo “[...] pedagogos e professores das diversas áreas de atuação, lotados em escolas que têm matrículas de alunos com surdez.

Posteriormente a essa oferta, se ainda houver vagas, estas serão disponibilizadas aos demais profissionais da rede” (VITÓRIA, 2009, p. 18).

Segundo a Seme, a proposta de formação ofertada pelo município aos profissionais que atuavam nas escolas referência, justifica-se pois,

Dada a especificidade da área e o momento histórico de implementação de uma política de educação bilíngue e escolarização dos alunos com surdez em interação com os ouvintes, a formação para atender às necessidades educacionais especiais desse alunado implica em ações formativas distintas. Ou seja, faz-se necessário tanto a oferta do curso de Educação Bilíngue, quanto a oferta de curso de LIBRAS, tendo em vista a difusão desta como língua (VITÓRIA, 2009, p. 31).

Consideramos pertinente esclarecer que, na busca por documentos que nos ajudassem a desvelar a dinâmica da oferta dos cursos, bem como o número de profissionais que participaram da formação, não os encontramos, no momento do estudo documental, registros para que, a partir dele, pudéssemos avançar em nossa apresentação sobre a política de educação bilíngue no município de Vitória.

Assim sendo, levantamos, como hipótese, a ideia de que, no formato de formação, adesão, poucos seriam os professores e outros profissionais que atuavam nas escolas referência que iriam aderir a essa formação. Assim, uma vez que a formação voltada para os profissionais da equipe de apoio foi organizada para acontecer em horário de serviço, todos seriam contemplados.

Como veremos mais adiante nesta dissertação, as narrativas apresentadas pela equipe gestora da Escola Carmem Oliveira nos davam pistas de que as formações, mesmo que fossem propostas a todos os profissionais em atuação nas escolas referência, eram voltadas à equipe de apoio.

De certo modo, essa concepção de formação criava uma tensão entre os profissionais especializados que atuavam com os alunos surdos e os profissionais da escola, pois a ideia que se instituía era a de que os alunos surdos eram alunos da equipe especializada, detentora de conhecimentos teórico-práticos não partilháveis com o coletivo da escola.

Para ilustrar tal tensão, trazemos a fala de uma das pedagogas que atua na Escola Carmem Oliveira:

É muito complicado atuar com a equipe bilíngue, parece que os alunos são do projeto e não da escola! Não temos dúvida de importância do trabalho do grupo na escola para que os alunos possam se desenvolver, mas penso que deveria ser uma proposta pensada com o coletivo da escola, com todos os professores e não só centralizada neles! Veja as formações que eles recebem da Seme, não somos convidados para participar de nenhuma delas. Como pensar ações coletivas nesse contexto? (PEDAGOGA 1, 2011).

No entanto, como veremos no próximo item desta dissertação, apesar das propostas de redimensionamento das ações voltadas para os alunos surdos nas escolas bilíngues, pouco foi mudado no ano seguinte. No que se refere às propostas de formação sobre aspectos relativos aos processos de escolarização dos referidos alunos para o coletivo da escola, de modo geral, os momentos de formação ofertados pela Seme, nos anos seguintes ao de 2009, ainda se apresentavam no mesmo formato.

5. APRESENTANDO O COTIDIANO DA ESCOLA

Este capítulo tem por objetivo apresentar o campo de pesquisa à luz dos dados construídos por meio do processo de coleta de dados. Nessa direção, no decorrer deste texto, colocaremos em análise o vivido no cotidiano de uma das escolas referência.

5.1 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES: NEGOCIANDO O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA COM A ESCOLA

Ao rememorarmos nosso primeiro contato com o campo de pesquisa, lembramos, com precisão, da enluarada noite de 1 de agosto de 2011, noite em que, informalmente voltávamos à escola em que atuamos três anos como professor da disciplina de Língua Portuguesa com os alunos surdos matriculado nas turmas de educação de jovens e adultos, na EJA. Assim, entre abraços encharcados de saudosas recordações, sinais carregados de expressividade por parte dos alunos surdos, e fortes apertos de mãos, íamos amadurecendo a ideia da escolha daquela escola em particular.

Foi nesse contexto de um certo reencontro marcado por um forte sentimento “saudosista” e de “familiaridade”, em que revíamos amigos de profissão, ex-alunos e seus familiares, que, de imediato, nos lançavam a seguinte pergunta. “Voltou, professor?”. Assim, entre os abraços, sinais e aperto de mãos dizíamos aos sujeitos da nossa pesquisa o que buscávamos ao “retornar” à escola.

Selecionado o campo onde desenvolveríamos nossa pesquisa, protocolamos o pedido de permissão para a realizarmos nosso estudo na Secretaria Municipal de Educação de Vitória e outro na escola. A partir da positiva resposta de aceitação, agendamos nosso primeiro contato com os professores, equipe gestora, alunos (ouvintes e surdos) e familiares dos alunos da escola, no momento da Organização Coletiva do Trabalho (OCT).¹¹ Ao apresentarmos

¹¹ Segundo o documento intitulado “Proposta de implementação da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Educação de Vitória” (2008), o momento de Organização Coletiva do Trabalho é um espaço criado para garantir ao coletivo das escolas

nossa intenção de pesquisa ao coletivo da escola, negociávamos, explicávamos a importância da pesquisa que nos propusemos a realizar no/com o grupo, no sentido de pensarmos as ações e propostas de escolarização dos alunos surdos matriculados nas turmas comuns da escola.

[...] Acho que será interessante a pesquisa para escola, até porque você já foi professor aqui da escola e sabe o desafio que é ensinar aos alunos surdos na sala de aula com os alunos que ouvem. Sem contar com as dificuldades que temos em garantir aos alunos surdos, intérpretes de Libras para nos auxiliar na comunicação na hora da explicação da matéria em sala de aula! (SANDRO– PROFESSOR).

[...] Acho que sua pesquisa poderá ajudar a escola a retomar as discussões e propostas de ensino para os surdos aqui, da escola (PEDAGOGA 1)

A partir da fala do grupo, íamos capturando os indícios, pistas que nos ajudassem a pensar nos próximos movimentos que dispararíamos, como pesquisador, no/com o grupo. Com esse propósito em mente, em pouco tempo, misturamo-nos com/no diferentes tempos-espacos da escola no fluxo dos movimentos que compunham a dinâmica da escola, no ano de 2011. Dizemos isso, por lembrarmos do movimento grevista anunciado em todas as escolas do Sistema Municipal de Ensino de Vitória no mês de março, ao qual a Escola Carmem Oliveira aderiu no dia 14 do referido mês. Cabe ressaltar que o movimento grevista se iniciou no dia 14 de março de 2011 e teve fim no dia 9 de maio do mesmo ano.

Nesse complexo contexto, de retomada das propostas pedagógicas, vivida pela escola no ano de 2011, ao “retornar” da greve, a escola passou a contar com a presença de dois, dos cinco profissionais que atuavam no atendimento aos 11 alunos surdos matriculados nas diferentes turmas da escola. Ressaltamos ainda que os dois profissionais acima citados, são surdos, sendo uma professora de Libras e o outro um instrutor de Libras¹².

que ofertam a EJA no município formas de organização em grupo para a articulação e construção concreta do trabalho docente. No contexto da escola pesquisada, esse espaço acontecia sempre as sextas-feiras, das 18 horas às 22 horas.

¹²Segundo o Decreto 5.626/05 o instrutor de Libras, preferencialmente, deve ser um surdo, adulto usuário de Libras, com o ensino médio completo e atua no ensino da Língua Brasileira de Sinais aos surdos não alfabetizados em sua língua materna, ou seja Libras.

Na busca por cumprirmos os protocolos da pesquisa, reunimo-nos com a equipe gestora da escola para apresentar nossas intenções como pesquisador e negociar os dias em que estaríamos na escola. Nesse contexto, comprometemo-nos a estar na escola no período de agosto de 2011 a março de 2012, três dias por semana, das 18h às 21h50 minutos.

5.2 A ESCOLA CARMEM OLIVEIRA: DESCRREVENDO SEUS TEMPOS E ESPAÇOS

Fundada em 1971, a escola onde se deu o estudo, Carmem Oliveira,¹³ funcionou durante os seus nove primeiros anos ligada ao poder estadual. No ano de 1980, a escola foi municipalizada e passou a integrar o Sistema de Ensino do Município de Vitória (ES).

De acordo com o levantamento realizado pela equipe administrativa da escola, no ano de 2011, estavam matriculados 1.057 alunos, divididos em três turnos – matutino, vespertino e noturno. Os turnos matutino e vespertino atendiam às turmas de 1ª a 8ª ano, perfazendo um total de 399 alunos matriculados no matutino e 409 alunos no vespertino. No turno noturno, a escola tinha 249 alunos matriculados que faziam parte das turmas da educação de jovens e adultos. Desse número, nove alunos são surdos. Na educação de jovens e adultos, a organização das turmas é feita em dois segmentos. Cada segmento é dividido em três anos, que são classificados pela escola como: inicial, intermediário e conclusivo.

A escola atende, prioritariamente, alunos das comunidades pertencentes aos bairros: Jaburu e Horto, mas sua oferta de vagas também é estendida a alunos advindos de outras cidades da grande Vitória, uma vez que, apesar de não residirem em Vitória, muitos trabalham nas proximidades da escola.

De acordo com os diferentes documentos – Projeto Político Pedagógico e o Plano de Ação de 2011 - a equipe de profissionais que colabora para o

¹³ Nome fictício.

funcionamento da escola, nos três turnos, é composta, por: 71 professores, 15 profissionais que constituem a equipe técnica administrativa, 6 merendeiras, 9 auxiliares de serviços gerais, quatro agentes de serviços operacionais, 8 vigilantes, totalizando 113 funcionários. Ainda, segundo dados dos documentos analisados, grande parte da equipe docente e técnica da escola possui formação acadêmica em nível superior, alguns com formação em nível de pós-graduação, lato sensu, e mestrado e alguns em processo de doutoramento.

No noturno, os alunos matriculados na modalidade da EJA são predominantemente adolescentes, jovens e adultos, com histórico de sucessivas reprovações no período em que cursavam o ensino básico no turno diurno, de senhoras e senhores que tiveram que parar seus estudos para se dedicar a horas excessivas de trabalho em cidades do interior ou até mesmo na região metropolitana e não conseguiam ter sucesso no processo de escolarização. No caso dos alunos surdos, muitos deles trazem consigo histórias de anos de tentativas de se tornarem “ouvintes”,¹⁴ durante o longo período em que estiveram matriculados nas escolas comuns do ensino. Ainda conforme os documentos, em geral, grande parte dos alunos reside na comunidade de Jaburu, bairro marcado por grandes dificuldades e desafios sócioeconômicos. Adolescentes, jovens e adultos, advindos de famílias, em sua maioria, que experenciam dificuldades financeiras e sociais consideráveis, pela ausência de formação básica de escolarização, que buscam na EJA a oportunidade de emancipação intelectual e social. O estudo dos documentos evidencia-nos que, em sua grande maioria, os educandos matriculados na EJA, nessa escola, são adolescentes ou jovens, sem a presença paterna, sustentados pelas mães ou avós. Essa relação complexa familiar repercute no cotidiano escolar.

Uma outra questão que atravessa a escola refere-se ao uso de drogas por parte de alguns estudantes que, em sua trajetória de vida, mesmo na adolescência, em algum momento consumiram/consomem ou venderam/vendem drogas.

¹⁴ Dizemos “ouvintes” por considerarmos o longo período em que o método oral de ensino, destinado à escolarização de alunos surdos, durou em todo o País. Nas escolas de Vitória, esse método foi utilizado até o ano de 2005 e meados do 2006.

A organização administrativa do noturno evidenciava no início do ano letivo de 2011, a seguinte composição: 1 diretor, 2 pedagogas, 2 coordenadores de turno, 1 bibliotecária, 2 secretários administrativos, 14 professores, 3 intérpretes, 2 instrutores de Libras, 3 merendeiras, 2 auxiliares de serviços gerais.

No que diz respeito ao aspecto físico, a escola possui 38 dependências constituídas por: 1 sala de direção, 1 sala de coordenação, 2 salas de pedagogas, 1 sala de professores, 2 salas de secretarias, 2 laboratórios de informática, 1 sala de vídeo, 1 sala de artes, 1 sala de biblioteca, 1 sala de recursos multifuncional, 16 salas de aula, 1 sala auditório com capacidade para 100 pessoas, 1 cozinha, 1 refeitório, 1 cantina, 1 pátio coberto, 2 quadras, (uma coberta e outra descoberta), 1 despensa de merenda, 1 despensa de material de limpeza, 2 banheiros de alunos, 5 banheiros de funcionários, 2 guaritas, 2 vestiários, 1 sala de Educação Física, 2 vestiários de educação física, 1 sala de arquivo morto, 1 sala de cópias, 1 sala de projetos, 1 garagem com capacidades para 20 carros.

O projeto político-pedagógico (PPP) da escola esta em fase de discussão coletiva, porém no ano letivo de 2011, a escola elaborou um Plano de Trabalho com vistas a direcionar as ações pedagógicas e administrativas da escola. Dentre as proposições apresentadas estão curso de formação em Libras para professores, pais, alunos e comunidade escolar, a construção de um projeto de letramento de jovens e adultos. Cabe ressaltar que até o final do ano letivo de 2011, as proposições apresentadas no Plano de Ação não foram iniciadas.

5.3 DESVELANDO OS MOVIMENTOS DA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS SURDOS NA ESCOLA CARMEM OLIVEIRA

No item que se inicia, temos como objetivo desvelar os movimentos vividos no período de setembro de 2011 a fevereiro de 2012, pela Escola Carmem Oliveira, em prol da escolarização dos alunos surdos matriculados nas salas comuns de ensino da escola. Nessa direção, buscaremos descrever e analisar a dinâmica/movimentos dos professores de sala comum, instrutores, intérpretes de Libras e professores bilíngues nos diferentes espaços e tempos da escola.

Na tentativa de sistematizar e organizar nosso diálogo com os dados que emergiram das observações realizadas no cotidiano escolar, apresentaremos, neste item, a organização dos tempos e espaços de ensino e aprendizagem oportunizados aos adolescentes, jovens e, adultos surdos da escola e por fim, movimentos disparados pelos profissionais da educação no sentido de escolarizar os alunos surdos.

5.3.1 Entre o proposto e o vivido: problematizando os movimentos disparados pela escola em 2011

A escola, no início do ano letivo de 2011, propôs diferentes ações, dentre as quais chamamos a atenção para: o projeto de combate à evasão escolar; curso de Libras para os alunos; o projeto ressignificando o uso da biblioteca; o projeto ressignificando o uso da quadra por meio de diversas práticas desportivas; ressignificação das atividades extra-escolas; o projeto ressignificando os estágios supervisionados; projeto de formação em serviço em práticas bilíngues de ensino para professores da escola; os encontros, diário; de atividades curriculares complementares (ACCs) e o projeto pedagógico/EJA sobre a leitura em todas as áreas do conhecimento.

Cabe ressaltar que, muitas das ações previstas pela escola não aconteceram devido ao movimento de greve, iniciado em 14 de março de 2011 e encerrado em 9 de maio do mesmo ano.

Somados aos desafios apresentados pela escola, após o encerramento da greve, em retomar as ações previstas no Plano de Ação para o ano de 2011, no que se refere aos alunos surdos, a Escola Carmem Oliveira deixou de contar com a presença dos três intérpretes de Libras lotados, no início do ano, para atender os alunos surdos que foram colocados à disposição da Seme, pela gestão da escola.

Ao retomarmos os dados referentes ao número de matrículas de alunos surdos matriculados nas turmas da EJA no município de Vitória, diferentemente dos dados apresentados em nível nacional, no começo desta dissertação, fazendo um recorte para o ano de 2007,¹⁵ com um olhar mais analítico podemos observar uma queda significativa no número de alunos surdos matriculados na Escola Carmem Oliveira. Segundo dados fornecidos pela Seme havia 40 alunos surdos matriculados nas salas comuns da EJA. Em 2008, esse número cai para 36 alunos, uma redução de 10%. Assim, no ano de 2009 sofre uma redução para 33 alunos, correspondendo a 8,3% e, no ano de 2010, esse número cai para 22 alunos, uma redução de -33% do número de alunos. Diferentemente dos anos anteriores, os dados do número de matrículas de alunos surdos nas turmas comuns da EJA mostram-nos 23 matrículas no ano de 2011. Número correspondente a 4,5% dos alunos surdos, conforme podemos observar na Tabela abaixo.

Tabela 5 - Número de matrículas de alunos surdos matriculados nas turmas da EJA no município de Vitória

Ano	EJA Reg. Noturno	%
2007	40	-
2008	36	-10
2009	33	-8,3
2010	22	-33,3
2011	23	4,5

Fontes: Vitória (2009).

¹⁵ Ano em que a SEME dá início ao processo de implementação do Projeto de Educação Bilíngue nas escolas referência que compõem o Sistema Municipal de Educação.

Outras questões chamam a nossa atenção, quando buscamos compreender os múltiplos fatores do número significativo de evasão dos alunos surdos na escola pesquisada. Destacamos a oferta do supletivo pela Rede Estadual de ensino, no mesmo município. Muitos alunos são estimulados pelo formato do curso, organizado em módulos e que oportuniza a conclusão dos estudos referentes ao ensino fundamental antes de um ano, a depender do desempenho dos alunos.

Essa hipótese pode ser confirmada a partir narrativa de um dos alunos surdos da escola, quando indagado sobre os possíveis motivos da desistência dos estudos por seus amigos surdos. Segundo Renato:

[...] muitos amigos meus têm mudado para o CEEJA¹⁶ para fazer o supletivo, porque lá é mais rápido! Eu acho que o ano que vem eu também vou pra lá! Eu já perdi muitos anos na escola de ouvintes, sem intérpretes, tendo que aprender a falar e decorar um monte de matérias. Eu perdi muitos empregos por isso. A Chocolates Garoto, por exemplo, sempre chama os surdos para trabalhar, mas precisa ter o ensino fundamental completo. Os surdos tão indo pra lá por isso (RENATO, 2011).

Uma segunda hipótese para explicar as possíveis “causas” da evasão por parte dos alunos surdos refere-se ao fato de que, não diferente dos alunos ouvintes, muitos deles, ao ingressarem no mercado de trabalho, acabam por ocupar o tempo em que eles estudavam. Sobre essa questão, Joana, aluna e esposa de um dos alunos surdos que deixou a escola em 2011, explica

O Pedro parou de vir pra escola porque ele conseguiu um emprego no supermercado. Ele trabalha lá de 13h as 22h por isso, não tem como ele vir, né?! Lá é bom e não precisa de diploma para os surdos conseguir emprego (JOANA, 2011).

Na análise de uma das técnicas da Seme que atua na Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial, a implementação do Projeto Bilíngue na dinâmica da EJA têm acontecido de forma bem particular. Sobre essas questões, a técnica nos fala:

¹⁶ Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA).

A falta de intérpretes na EJA é um problema que nos instiga a pensar em outras formas de garantir o atendimento aos alunos surdos. Neste sentido, temos tentado, nos últimos anos, pensar em ações favorecedoras da permanência dos alunos surdos na escola, seja na abertura dos processos seletivos por ano para recrutarmos mais profissionais, seja no aumento da carga horária desses profissionais, mas, em algumas escolas, essas ações não têm sido suficientes para garantir que os profissionais permaneçam nas escolas (TÉCNICA 1).

É preciso destacar uma outra particularidade da implementação da proposta de educação bilíngue no contexto da EJA, que se refere à organização da oferta do atendimento educacional especializado. Conforme prevê o projeto, como forma de garantir o Atendimento Educacional Especializado nas escolas de referência, a Seme, irá "criar espaços escolares para o ensino de Libras e em Libras e da modalidade escrita da Língua Portuguesa para os alunos com surdez legalmente no contraturno numa proposta de horário integral (VITÓRIA, 2008, p. 4).

Essa questão nos instiga às seguintes indagações: como se daria a oferta do AEE aos alunos surdos matriculados no noturno? No contexto singular da EJA, seria possível ofertar o AEE no próprio turno, ou seja, no turno em que os alunos estão matriculados? Se a resposta à última questão for positiva, em qual tempo aconteceria?

Essas questões parecem-nos relevantes, pois, se retomarmos o perfil dos alunos da EJA, veremos que muitos desses sujeitos são trabalhadores e, assim sendo, trabalham durante o dia e retomam os estudos à noite. No que se refere à oferta do AEE no próprio turno, um outro desafio parece ser a implementação da proposta, pois, uma vez matriculados nas turmas comuns da EJA, os alunos surdos, como qualquer outro aluno, deverão cumprir o calendário letivo.

Para garantir o atendimento aos nove alunos que permaneceram na escola, os dois instrutores/professores passaram a concentrar o atendimento aos alunos na sala de recurso multifuncional. Exceto nas aulas de Educação Física e Informática, os alunos passaram a ser atendidos pelos dois profissionais durante o período de maio a dezembro de 2011. Assim sendo, o atendimento educacional especializado passa a ter caráter substitutivo das ações de escolarização ofertada nas salas de aula. O que ao nosso ver se torna ainda

mais complexo os processos de escolarização desses educandos, pois retirados da sala comum eles deixam de ter acesso ao currículo comum pensado para todos.

Perguntada sobre os desafios da implementação da proposta do município na Escola Carmem Oliveira, uma das pedagogas, nos diz

[...] é sempre assim. No início do ano letivo a equipe de profissionais especializados chega, mas não fica por muito tempo. Eles vêm pra escola, ficam até conseguirem uma escola mais perto da casa deles, ou mesmo mudam para a rede estadual de ensino, que, via de regra, paga melhor e tem um outro regime de carga horária de trabalho ou, em outros casos, eles preferem trocar para escolas do próprio município, mas no diurno (PEDAGOGA 1, 2011).

O movimento acima descrito pela pedagoga da escola faz sentido, pois, em todo o País um dos grandes desafios encontrados pelos sistemas de ensino, no que se refere à implementação da proposta bilíngue de ensino, voltado aos alunos surdos, têm sido o de garantir a todos os alunos surdos matriculados em diferentes níveis e modalidades de ensino o intérprete de Libras conforme sugere o Decreto nº 5.626/2005.

Na busca por compreender a dinâmica da escola para atender os alunos surdos, sem a presença dos intérpretes de Libras reunimo-nos com uma das duas pedagogas da escola que, retomando a questão, nos diz:

[...] os três intérpretes foram colocados à disposição da Seme pela equipe gestora da escola, pois a escola não podia contar com a presença deles. Eles faltavam muito, chegavam muito atrasados na escola, não participavam dos processos de formação, para nós de relevante importância. Olha que conversarmos com eles sobre a importância de respeitarem o horário de trabalho sobre o número excessivo de faltas, mesmo assim, não tivemos outra maneira (PEDAGOGA 1).

Em frente ao desafio de garantir aos alunos surdos acesso às aulas ministradas por professores ouvintes a Escola Carmem Oliveira entrou em contato com a Seme solicitando que encaminhasse um intérprete de Libras para a escola. Segundo a gestão da escola, o pedido foi feito no mês de maio, após o fim da greve, e só no meio do mês de setembro uma intérprete foi encaminhada para escola. Inquietado para compreender como a escola havia

se organizado para atender os alunos surdos durante os meses de espera até a chegada de uma intérprete de Libras, reunimo-nos com uma das pedagogas da escola. A seguir excerto do nosso diálogo:

PESQ. - Como a escola vem se organizando para atender os nove alunos surdos matriculados em sala de aula, sem a presença de intérpretes de Libras?

PEDAG. - Os alunos têm ficado com os profissionais surdos na sala de recursos.

PESQ. - Então os alunos não vão pra sala de aula comum?

PEDAG. - Eles ficam na sala na hora da informática, da aula de Educação Física e de artes, porque são materiais mais visuais, né?!

PESQ. - E nos outros momentos/tempos?

PEDAG. - Eles vão pra sala de recursos e lá com os instrutores ensinam eles Libras, português e ajudam um pouquinho com as outras disciplinas.

PESQ. - E como os alunos são avaliados? Os instrutores de Libras trabalham os mesmos conteúdos trabalhados pelos professores de sala comum?

PEDAG. - Sobre a avaliação, eles [ou alunos] levam as atividades para os instrutores na sala de recursos e os instrutores ajudam na compreensão e resolução das tarefas. E sobre os conteúdos, nós sabemos que não é possível que eles atuem como professores das diferentes disciplinas, mas, na ausência de intérpretes de Libras para atendê-los na sala de aula, essa tem sido a alternativa encontra por nós para garantirmos o atendimento aos alunos surdos (DIÁRIO DE CAMPO, 2011).

O diálogo acima apresentado evidencia a falta de condições, mínimas, para a garantia da implementação do projeto na escola, não só pela falta de intérprete de Libras, mas também pela ausência de uma proposta de ensino que, partindo dos pressupostos da inclusão escolar, garantisse que os alunos surdos pudessem estar na sala de aula, aprendendo como os outros alunos, não surdos, aprendiam.

Não estamos afirmando que a escola estivesse satisfeita com a situação que emergia, ou indiferente. O que estamos trazendo para reflexão é o quão desafiador foi para os professores da escola, na falta de intérpretes de Libras, oportunizar aos alunos surdos o acesso às aulas, pela falta de fluência no uso da Libras por parte deles no momento do ensino.

Entretanto, nossas observações de campo evidenciaram que, embora essa fosse uma questão que “preocupasse” os professores, conforme as narrativas apresentadas, no cotidiano escolar, notávamos que poucos professores,

“ocupavam-se” em pensar, nos momentos de planejamento coletivo ou individual, junto com a professora e o instrutor de Libras, propostas de ensino que contemplassem a todos, em sala de aula, inclusive os alunos surdos.

Não sei pra que a gente tem que participar das reuniões de planejamento. Os professores só falam dos alunos ouvintes! A gente fica lá à toa sem entender nada, porque eles falam todos juntos. A gente não consegue ler os lábios de todo mundo ao mesmo tempo. Quando tinha os intérpretes, era mais fácil para gente participar. Agora não adianta nada porque é muito difícil entender o que eles estão conversando (LAURA – PROFESSORA E INSTRUTORA DE LIBRAS, 2011)

Atendendo à solicitação da escola, no dia 25 de outubro de 2011, a Seme encaminhou uma professora fluente em Libras, que passaria a atuar como intérprete de Libras. Com a chegada da profissional, os alunos contariam, na medida do possível, com a ajuda da professora bilíngue durante três, dos quatro¹⁷ dias de aula, para acessarem o currículo comum da sala de aula.

Nesse contexto, a equipe pedagógica organizou o atendimento aos alunos surdos, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1 - Horário de organização do atendimento educacional especializado

NOVO HORARIO ORGANIZAÇÃO TRABALHO – INTÉRPRETE E INSTRUTORES/EJA/NOTURNO – 2011				
Dias Semana	Aula	Rose – Intérprete	Laura (instrutora) (SRM)	Francisco (instrutor) (SRM)
2º feira	1ª	Interpretação das aulas e apoio didático na sala de aula - (Intermediário B do 2º segmento) ¹⁸	Inicial e Intermediário do 1º segmento – Ensino de Libras	Conclusivo 1ª segmento Ensino de Libras
	2ª	Interpretação das aulas e apoio didático, na sala de aula. (Intermediário B do 2º segmento)	Inicial e Intermediário do 1º segmento – Interação com os alunos surdos e ouvintes na sala de aula	Conclusivo 1ª segmento Ensino de Libras – Interação com os alunos surdos e ouvintes na sala de aula
3º feira	1ª	Interpretação das aulas e apoio didático na sala de aula. (Intermediário B do 2º segmento)	Inicial B do 2º segmento – Aula de Português – Leitura e Escrita	Aula de Libras/Alfabetização 1ª segmento (Cristiana e Júlia)

¹⁷ Seguindo a proposta de implementação da EJA no município, às sextas-feiras a escola tem o Organização Coletiva de Trabalho. Assim, os alunos são dispensados.

¹⁸ Segundo o projeto da EJA no município, corresponde às séries finais do ensino fundamental, ou seja, de 6º ao 9º ano.

	2ª	Interpretação das aulas e apoio didático na sala de aula. (1º segmento) ¹⁹	PL ²⁰	PL
4º feira	1ª	Não estaria presente na escola	Intermediário B do 2º segmento – Aula de Português – Leitura e Escrita	Intermediário B do 2º segmento – Letra/ Leitura e Escrita
	2ª	Não estaria presente na escola	Aula de Libras para alunos do 1º segmento	Aula de Libras/Alfabetização 1ª segmento (Cristiana e Júlia)
5º feira	1ª	Interpretação das aulas e apoio didático na sala de aula. (Inicial B do 2º segmento)	Inicial. e Intermediário do 1º segmento – Interação com os alunos surdos e ouvintes na sala de aula	Conclusivo 1ª segmento Ensino de Libras – Interação com os alunos surdos e ouvintes na sala de aula
	2ª	Interpretação das aulas e apoio didático, na sala de aula. (Inicial B do 2º segmento)	Inicial B do 2º segmento – Aula de Português – Leitura e Escrita	Aula de Libras/Alfabetização 1ª segmento (Cristiana e Júlia)
6º feira		OCT (PL)	OCT (PL)	OCT (PL)

Assim, conforme a proposta de organização apresentada, acima, podemos observar que, mesmo com a presença da professora bilíngue, lotada na escola para ocupar o lugar de intérprete de Libras, ainda sim, nem todos os alunos seriam contemplados com a presença da intérprete, uma vez que havia, na escola nove alunos surdos matriculados em diferentes turmas da EJA, e a profissional só atuaria nas salas de aulas três vezes por semana.

Outro dado que tornava a proposta quase inviável refere-se seguinte ao fato de que quando os instrutores estivessem na sala de aula no momento das oficinas de Libras, quem estaria atendendo os alunos surdos na sala de recursos multifuncionais? Estariam os alunos na sala de aula, aprendendo Libras com os alunos ouvintes? Não seriam os alunos surdos da escola, em sua grande maioria, usuários da Libras?

Nessa linha de pensamento, como poderia o instrutor Francisco, partindo de sua formação - instrutor de Libras com formação em nível de ensino médio, atuar como professor alfabetizador de língua portuguesa?

¹⁹ Segundo o projeto da EJA no município, corresponde às séries finais do ensino fundamental, ou seja, o 2º ao 5º ano.

²⁰ Planejamento individual.

Nesse complexo e desafiador contexto, após algumas semanas trabalhando com o grupo, a professora bilíngue, lotada como intérprete de Libras, deixou a escola e novamente os alunos passaram a ser atendidos na sala de recursos multifuncionais pelos dois instrutores de Libras que, surpresos, nos apresentam a seguintes problematizações:

[...] É muito difícil dar continuidade a uma proposta de ensino que tenha início meio e fim (com os alunos surdos) aqui na escola. Sempre está faltando intérpretes de Libras!...E agora, como os alunos vão ficar nas salas de aula sem intérprete? Fizemos uma reunião, reorganizamos o atendimento e agora volta tudo de novo... Nossa! É muito difícil trabalhar assim! (LAURA – PROFESSORA E INSTRUTORA DE LIBRAS).

[...] Eu fico preocupado com os alunos surdos, porque eles já perderam tanto tempo da vida deles fora da escola e quando voltam a estudar não têm como aprender as coisas que os ouvintes aprendem. Os surdos tão sempre perdendo! (FRANCISCO – INSTRUTOR DE LIBRAS).

As falas apresentadas pelos profissionais parece-nos dizer da dificuldade do município de garantir a política de inclusão de alunos surdos matriculados em salas comuns de ensino na EJA. Sobre essa problemática, uma das técnicas da Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Vitória nos diz:

[...] Realmente, temos encontrado dificuldades em garantir a presença de intérpretes de Libras, em especial, no noturno, mas devemos lembrar que a política de educação bilíngue proposta pelo município, diferente da experiência dos outros Estados do País, não vê o intérprete de Libras como sendo aquele profissional que, por si só, garante a proposta de escolarização dos alunos surdos. Nós temos buscado pensar uma política que pense os diferentes sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos, ou seja, o instrutor de Libras, o professor de Libras e o professor bilíngue (PAULA TÉCNICA DA SEME).

Conforme podemos observar, a técnica Paula nos fala dos desafios que os sistemas de ensino vêm encontrando em garantir aos alunos que apresentam alguma necessidade educativa especial, causada por deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, não só o acesso, mas a permanência na escola. No caso dos alunos surdos na EJA, parece-nos que, mesmo com a existência de políticas de educação na perspectiva bilíngue de ensino, adotadas no País, nas últimas décadas, que avançam no sentido de

atribuir à escola a responsabilidade de educar a todos, ainda são lacunares e pouco explícitas no contexto da legislação as formulações acerca da educação de jovens e adultos surdos.

Botelho (1998) e Lacerda (2000) (apud LACERDA, 2006, p. 101), ao analisarem essa problemática, sugerem que a diferença linguística apresentada pelos surdos, matriculados em salas comuns de ensino, somada à falta de uma língua partilhada entre os seus colegas e com os professores ouvintes, tem, em muitos casos, invisibilizado milhares de crianças, adolescentes, jovens e adultos surdos em processo de escolarização.

Concordamos com Oliveira (2010), quando nos fala que, no caso dos alunos com deficiências que buscam na EJA a oportunidade de retomar seus estudos, encontramos um campo incipiente de investigação. Para a referida autora,

[...] A ausência do debate envolvendo esses sujeitos, do ponto de vista da legislação e das práticas escolares, é, a nosso ver, indicativo da invisibilidade, da marginalidade, ou mesmo da segregação a que têm sido submetidos (p. 176).

Ao aproximarmos as problematizações apresentadas pela autora do vivido pelos alunos e professores da Escola Carmem Oliveira no ano de 2011, podemos inferir que pensar a educação de surdos, na perspectiva bilíngue de ensino, implica o compromisso que a escola deve assumir em tomar para si, e não para a equipe especializada, o ato de educar, independentemente das diferenças apresentadas de seus educandos.

5.3.2 Atendimento educacional especializado

Na busca por compreender as propostas de escolarização desenvolvidas pela escola Carmem Oliveira, colocaremos em análise, a pluralidade de ações que foram realizadas no ano de 2011. Nessa direção, traremos os movimentos vividos pelos alunos surdos e pelos professores especializados na sala de recursos multifuncionais, evidenciando a riqueza e a potencialidade das ações

educacionais propostas pelos profissionais, como também as limitações/desafios que emergiam do cotidiano.

Antes de apresentarmos alguns recortes do vivido na Sala de Recursos Multifuncionais da escola Carmem Oliveira, achamos pertinente retomar a importância Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e do documento intitulado “Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez”, elaborado pelo Ministério da Educação (2010).

O documento nomeado “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008) institui que os alunos que apresentam necessidades educativas especiais causadas por deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação poderão receber o atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à sua escolarização, preferencialmente na sala de recurso multifuncional (SRM). Ainda segundo o documento, esse atendimento deverá, quando possível, ocorrer no contraturno da escola em que o aluno(a) esteja matriculado(a) ou ainda em outras escolas ou Centros de Atendimento Educacional Especializado.

O referido documento prediz também que o atendimento educacional especializado é uma modalidade da Educação Especial, transversal, que perpassa todos os níveis de ensino e tem como objetivo assegurar aos alunos, público-alvo da educação especial, tempos e espaços, serviços, recursos e estratégias específicas (BÜRKLE, 2010).

Concordamos com Bürkle (2010, p. 53), quando nos alerta que

“[...] o Atendimento Educacional Especializado é um apoio não substitutivo às práticas pedagógicas que acontecem em classe comum; ele visa complementar e suplementar o trabalho pedagógico regular da classe comum, atendendo à especificidade dos alunos”.

Corroborando os preceitos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), o documento nomeado “Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez” (BRASIL, 2010), ao discutir a importância do AEE para os alunos surdos matriculados em escolas comuns de ensino, sinaliza que a educação de surdos, em tempos de inclusão escolar, deve ser repensada, de modo que o foco das ações educativas voltadas a esses educandos não esteja no confronto do uso desta ou daquela língua, referindo-se as polêmicas discussões teóricas acerca das quais a língua deve ser privilegiada no ensino aos alunos surdos – a língua de sinais ou língua oral. Nessa perspectiva, o documento propõe que o foco das discussões sobre os processos de escolarização desses educandos se volte para a qualidade da educação escolar e das suas práticas pedagógicas.

É preciso construir um campo de comunicação e de interação amplos, possibilitando que a língua de sinais e a língua portuguesa, preferencialmente a escrita, tenham lugares de destaque na escolarização dos alunos com surdez, mas que não sejam o centro de todo o processo educacional (MEC, 2010, p.10).

Nessa direção, o referido documento chama a atenção para a necessidade de reinventarmos as formas de concebermos a escola, as práticas pedagógicas, de modo a colocarmos em análise os modos lineares do pensar e do agir no que se refere à escolarização de alunos surdos. De acordo com o texto

O paradigma inclusivo não se coaduna com concepções que dicotimizam as pessoas com ou sem deficiência, pois os seres humanos se igualam na diferença, refletida nas relações, experiências e interações. As pessoas com surdez não podem ser reduzidas à condição sensorial, desconsiderando as potencialidades que as integram a outros processos perceptuais, enquanto seres de consciência, pensamento e linguagem (MEC, 2010, p. 10).

Dessa forma, o documento nos convida a pensar que as pessoas com surdez não podem ser reduzidas ao chamado mundo surdo, com uma identidade e uma cultura surda, pois

É no descentramento identitário que podemos conceber cada pessoa com surdez como um ser biopsicossocial, cognitivo, cultural, não somente na constituição de sua subjetividade, mas também na forma de aquisição e produção de conhecimentos, capazes de adquirirem e desenvolverem não somente os processos visuais-gestuais, mas

também de leitura e escrita, e de fala se desejarem (MEC, 2010, p. 10).

Assim, acreditamos que os referidos documentos trazem avanços significativos quanto às propostas de escolarização dos alunos surdos, pois, pela primeira vez, em documentos orientadores da educação, o País rompe, pelo menos nos discursos oficiais, com a vertente médico-clínica de escolarização dos surdos,²¹ sugerindo que as ações educativas propostas aos alunos surdos sejam bilíngues.

Dito isso, ao retomarmos o estudo do projeto intitulado “Educação Bilingue: ressignificando o processo socioeducacional dos alunos com surdez, no Sistema Municipal de Ensino de Vitória, por meio do ensino, uso e difusão da LIBRAS”, voltamos nossa atenção para a proposta do atendimento educacional especializado contida no projeto, que estabeleceu como metas proposta as seguintes ações:

- Criar espaços escolares para o ensino de LIBRAS e em LIBRAS e da modalidade escrita da Língua Portuguesa para os alunos com surdez (legalmente contraturno numa proposta de horário integral);
- Reestruturar a ação pedagógica desenvolvida no Atendimento Educacional Especializado para o ensino de LIBRAS, em LIBRAS e da modalidade escrita da Língua Portuguesa;
- Implementar metodologias de ensino-aprendizagem e desenvolvimento de didáticas próprias para alunos com surdez no Atendimento Educacional Especializado (VITÓRIA, 2008, p. 5).

Partindo do estudo das proposições apresentadas no projeto municipal, realizamos entrevistas com uma das pedagogas da escola que assim nos respondeu:

PESQ. - Rosely [pedagoga], ao estudar o projeto do município, observamos que o AEE deve ser ofertado no contraturno. Como se dá a operacionalização da oferta do serviço aos alunos surdos matriculados na EJA?

PEDAG. - A oferta do AEE aos alunos surdos, em particular do noturno, tem sido um desafio e tanto, porque alguns alunos trabalham

²¹ Chamamos, no presente texto, de vertente médico-clínica a proposta de escolarização baseada no oralismo, presente nas escolas até 2005.

durante o dia e os poucos que não trabalham, a maioria são alunos que precisam de seus familiares para virem para escola, por apresentarem outra deficiência além da surdez. Geralmente os familiares desses alunos têm suas ocupações durante o dia.

PESQ. - Então o AEE é ofertado no turno noturno?

PEDAG. Sim, essa foi a alternativa encontrada pela escola para garantir que os alunos surdos que estudam no noturno o AEE tem garantido o AEE.

PESQ. - E como é feito, organizado, a oferta do AEE no noturno?

PEDAG. - Na aula de Língua Portuguesa e na aula de Inglês os alunos vão para sala de recurso e lá os professores de Libras realizam o trabalho com eles (DIÁRIO DE CAMPO 17-10-2011).

No diálogo apresentado acima, podemos observar que a escola, na medida em que dava conta, tentava ressignificar a proposta da oferta do AEE no noturno, uma vez que, salvo as particularidades apresentadas pelos alunos, não era possível ofertar o serviço no contraturno. É claro que, no momento da entrevista, como podemos ver na fala da pedagoga, também nos perguntávamos como se daria essa “saída” das aulas de língua Portuguesa e das aulas de Inglês, para o AEE, dada a importância das respectivas disciplinas para os alunos. A esse respeito, a professora e instrutora de Libras nos responde:

Escolhemos essas disciplinas, porque é difícil para os alunos surdos aprenderem Português e Inglês igual os alunos que ouvem. Por exemplo, como os alunos vão aprender a pronúncia das palavras em Inglês? E as de português? É melhor que eles, nessas aulas, venham para sala de recurso aprenderem Libras, palavras novas e aprender Matemática (LÚCIA, PROFESSORA E INSTRUTORA DE LIBRAS).

Ainda em nossa conversa com a professora Lúcia, perguntamos quais atividades eram elaboradas e trabalhadas com os alunos. A professora nos mostra a pasta, com cópias das atividades de Matemática e de Língua Portuguesa extraídas de livros de alfabetização de crianças em que predomina o uso de figuras, desenhos para pintar e colagem.

A experiência trazida pela professora nos indica uma concepção estereotipada, de não apresentar atividades outras que não as voltadas para crianças em fase de alfabetização, devido ao atraso acadêmico que esses educandos experienciaram nos anos anteriores.

Discutindo essa problemática, Maffezoli (2004, p. 57):

É importante romper com esta visão, pois a forma infantilizada pela qual são tratados os jovens e adultos com deficiência, constitui um fator de grande peso que dificulta ou lentifica seu desenvolvimento, desde os aspectos cognitivos, em geral mais visualizados em termos educacionais, até aqueles relativos à sua formação cultural, contribuindo para a acomodação e relação de dependência desses sujeitos para com essas instâncias e pessoas que fazem parte de seu cotidiano.

Ainda nessa discussão, Gonçalves (2012, p. 38), sugere: “[...] há muitos jovens e adultos com necessidades educativas especiais não são dados um agir autônomo em relações pessoais e atividades, a tendência é uma contínua tutela, cuidado, a superproteção, subestimação, infantilização”. Ainda nas reflexões da autora, é comum, no processo de escolarização de pessoas público-alvo da Educação Especial, a cristalização, pelos profissionais da educação, da imagem infantilizada, que lhes atribui uma condição de ambiguidade entre a infância e a juventude (GONÇALVES, 2012).

Como podemos observar, a escola em frente ao desafio que se apresentava quanto à oferta do AEE aos alunos surdos, tomou diferentes decisões para garantir o serviço, o que, em nossa análise, não vemos como certo ou como errado, mais sim como o possível em uma escola que, ao retornar do período de greve sem a presença dos intérpretes de Libras, é provocada a pensar em tempos e espaços para garantir o AEE aos alunos surdos.

5.4 CAPTURANDO VOZES: O QUE NOS FALAM OS PROFISSIONAIS SURDOS A RESPEITO DOS MOVIMENTOS DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS SURDOS

No exercício da escuta sensível dos profissionais que atuavam/atuam na Escola Carmem Oliveira, no ano letivo de 2011, realizamos entrevistas com os dois profissionais surdos que atuavam na sala de recursos multifuncionais e no apoio aos professores de sala comum. Tínhamos como intenção, nesse momento da nossa pesquisa, capturar os significados atribuídos pelos dois profissionais surdos a si próprios e às suas experiências.

Nessa direção, buscamos, como pesquisador, compreender como os vários movimentos disparados pela escola eram interpretados por aqueles que desenvolviam atendimento educacional especializado, ou seja, como os dois profissionais surdos que atuavam como instrutores/professores de Libras viviam o cotidiano da escola no ano letivo de 2011. Nesse processo, buscamos “[...] documentar o não documentado” (ROCKWELL, 1986, p. 7).

Chamamos a atenção do nosso leitor, que, no ano letivo de 2011, as ações de escolarização dos alunos surdos matriculados na escola Carmem Oliveira, após o fim do movimento grevista, eram realizadas pelos dois profissionais surdos – Laura e Francisco – contratados em regime de designação temporária. Consideramos pertinente também ressaltar que os três intérpretes de Libras que atuavam na escola, antes do término da greve, foram afastados por “falta de profissionalismo”, segundo a pedagoga Rosely.

Graduada no extinto curso de Magistério Superior, pós-graduada em Língua Brasileira de Sinais e atualmente licenciada no curso de Letras/Libras,²² Laura tem atuado, desde 2008, em escolas municipais e estaduais no ensino e na difusão da língua brasileira de sinais. Francisco, de aproximadamente 50 anos, tem como formação o ensino médio completo, e, mesmo tendo uma rica e longa experiência em movimentos de militância em favor de melhorias na educação das pessoas surdas, no ano letivo de 2011, foi a sua primeira experiência em uma das escolas bilíngues do município de Vitória.

Como anunciado no título deste item, buscamos “traduzir”, em diálogo com os dois profissionais surdos da escola, suas percepções a respeito dos movimentos disparados pela escola em prol da escolarização dos alunos surdos durante o ano letivo de 2011, observando como eles se sentiam fazendo parte do processo.

Respondendo à questão apresentada acima, a professora Laura nos responde:

²² Curso ofertado pelo Ministério da Educação em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina, na modalidade a distância.

Já tem alguns anos que trabalho, pela Prefeitura, como professora de Libras nas escolas bilíngues, mas nunca tinha tido a experiência de trabalhar numa escola que tem surdos sem intérpretes de Libras! É muito complicado, porque tanto os alunos como nós, professores surdos, ficamos sem participar do que acontece na escola. Ficamos cada um com o seu grupo, os surdos com os surdos, e os ouvintes com os ouvintes [...] Eu sou oralizada, entendo muitas palavras que os professores falam, mas, é muito difícil pra mim participar das reuniões, dos planejamentos sem ter um intérprete de Libras para traduzir as falas dos professores, coordenadores, das pedagogas e do diretor. Acho que muito complicado trabalhar assim, porque a comunicação é importante e aqui, na escola, os professores não sabem Libras (LAURA - PROFESSORA DE LIBRAS, SURDA).

Para o instrutor de Libras Francisco, mesmo com todo o esforço para se comunicar com os profissionais ouvintes da escola por meio da leitura labial, estar na escola sem a presença dos intérpretes de Libras tornava ainda mais complexa a relação entre eles com a comunidade escolar. Nas palavras do profissional

Quando estamos aqui, na sala bilíngue com os alunos surdos, não temos problema, mas, quando temos que participar das reuniões, palestras ou acompanharmos os alunos surdos na sala de aula, é muito complicado, portanto tanto os alunos como os nós ficamos sem entender o que está acontecendo (FRANCISCO – INSTRUTOR DE LIBRAS).

Ao traduzirmos as narrativas apresentadas, em Libras, pelos profissionais surdos, podemos compreender a complexa relação desses profissionais surdos, com a comunidade escolar, sem a presença dos intérpretes de Libras pela falta de sentimento de pertença ao grupo que emergia no contexto das relações estabelecidas, pois a falta de comunicação os fazia, por muitas vezes, sair da sala dos professores, nos momentos de reuniões coletivas, e se dirigirem-se à sala de recursos multifuncionais e, juntos, pensarem propostas de escolarização para os alunos surdos.

O estudo de Santos (2006, p. 280) nos ajuda a compreender a relação que se configurava para os profissionais como uma relação de desigualdade e exclusão. Nesta linha de pensamento, o autor nos diz:

A desigualdade e a exclusão são dois sistemas de pertença hierarquizada. No sistema de desigualdade, a pertença dá-se pela integração subordinada, enquanto que no sistema de exclusão a pertença dá-se pela exclusão. A desigualdade implica um sistema

hierárquico de integração social. Quem está em baixo está dentro e a sua presença é indispensável. Ao contrário, a exclusão assenta num sistema igualmente hierárquico, mas dominado pelo princípio da exclusão: pertence-se pela forma como se é excluído. Quem está em baixo, está fora.

Assim, o que não faz parte do grupo, não combina ou mesmo está em desarmonia está excluído. Discutindo a gravidade da exclusão em nossa sociedade, Boff (2000, p. 9) nos diz:

A exclusão é muito mais grave que a marginalização. Os marginalizados estão dentro do sistema, à margem. Confrontam-se com o subdesenvolvimento e buscam o desenvolvimento através da integração ao sistema. Os excluídos estão fora. São considerados zeros econômicos.

Voltando à discussão que fazíamos a partir da narrativa traduzida das respostas dos profissionais surdos, podemos observar o sentimento expresso pelos dois, quando nos falam que a comunicação fragmentada pela ausência dos intérpretes de Libras, os colocava num lugar à parte da escola. Nesse contexto, mesmo que os profissionais surdos se fizessem presente nas reuniões de planejamento com o coletivo, a eles não era garantida a plena participação nas propostas da escola com os alunos, tomada de decisões e das muitas outras atividades realizadas pela escola, nomeada escola bilíngue.

No bojo dessa discussão, lembramos a Declaração de Salamanca que ao tratar da importância do reconhecimento da diferença linguística apresentada pelos surdos nos diz que, numa educação na perspectiva inclusiva, “[...] deve ser levada em consideração, a importância da língua de sinais como meio de comunicação para os surdos” (1994, p. 31).

Novamente nos aproximamos das contribuições de Santos (2006, p. 281), quando nos fala que

[...] o desqualificado como inferior, [...] consolida a exclusão e é a perigosidade pessoa que justifica a exclusão. Na base da exclusão está a pertença que afirma pela não-presença, um modo específico de dominar a dissidência.

Lima (2004, p. 64) discutindo a importância da inclusão para todo o coletivo da escola, nos diz que

[...] a inclusão escolar sugere a imagem da composição do todo e o enriquecimento pela diversidade. Propõe, então, novo arranjo pedagógico: diferentes dinâmicas e estratégias de ensino, adaptação ou complementação curricular, modificação e adaptação no meio e novas organizações na estrutura da agência escolar. Dito de outro modo: um sistema escolar flexível, dinâmico, de amplitude variável, que vise a atender às diferenças individuais.

Nessa mesma direção, Gonçalves (2008, p. 16) comenta:

Assim, a começar por discutirmos a inclusão escolar dentro da dimensão ampla da educação e fomentarmos uma ação política que passe a instituir uma prática educativa que busque contemplar a diversidade humana, estaremos caminhando na estrada das reflexões que poderão ajudar-nos a criar rupturas às condições históricas que estamos vivendo.

Com essas questões em mente, perguntamos aos profissionais como eles haviam planejado as ações educativas com os alunos, durante o atendimento educacional especializado. Abaixo, apresentamos a transcrição da resposta apresentada, por Laura, em Libras:

[...] Depois da greve ficamos meio que perdidos.... Porque, quando acabou a greve e voltamos para escola, os intérpretes já tinham saído. As pedagogas nos informaram que a escola havia colocado os profissionais à disposição da Seme e, a partir de então, começamos a atender os alunos surdos na sala bilíngue, porque, sem intérprete de Libras eles não aprendiam nada na sala de aula [...] (FRANCISCO – INSTRUTOR DE LIBRAS, SURDO).

A fala do instrutor nos ajuda a pensar o quão complexa foi a experiência da escola quanto ao atendimento aos alunos surdos na ausência dos intérpretes de Libras. O contexto vivido e narrado pelos profissionais que atuavam na sala de recursos multifuncionais trazia pistas e ia nos apontando a necessidade de trazermos para o diálogo discussões relativas à importância da articulação das propostas de escolarização desenvolvidas no atendimento educacional especializado com os professores de sala comum, para que os alunos tivessem garantido, mesmo na dinâmica particular da escola naquele momento, o acesso ao currículo comum.

Nessa direção, nos reunimo-nos com os profissionais na sala de recursos multifuncionais e buscamos, juntos, pensar alternativas. O vivido na escola, ou seja a ausência dos intérpretes transferiu a eles a responsabilidade de ensinar. Nesse movimento, revisitávamos alguns documentos da educação que discutiam as questões das propostas de escolarização de alunos surdos. Os momentos de diálogo-reflexão possibilitaram novos olhares sobre os movimentos “possíveis” em prol da escolarização dos alunos, disparados pelos profissionais em uma escola multifaceta como a escola investigada.

Corroborando nossa afirmativa, Francisco nos surpreende, em um dos “diálogos-reflexão”, quando nos fala:

[...] pra mim é tudo muito novo, pois essa é a primeira vez que trabalho aqui na escola. Eu sei que é complicado trabalhar sem os intérpretes de Libras, mas eu tô me sentindo muito feliz de poder ajudar a escola e os alunos surdos a aprenderem um pouco do que eu posso ensinar. Eu fico emocionado em ver alunos surdos que não sabiam nem somar um mais um, em Libras, agora aprendendo a subtrair. Isso que é importante e muito gratificante pra nós, que, assim como eles, já estudamos em escolas regulares e não tínhamos intérpretes para nos ajudar a aprender as disciplinas [...] (FRANCISCO – INSTRUTOR DE LIBRAS).

No movimento de pensar alternativas possíveis de escolarização aos alunos surdos passamos a nos reunir com os dois profissionais, no horário de planejamento individual. Nesse movimento, perguntamos aos profissionais como se dava a organização do atendimento educacional especializado por eles na sala de recursos multifuncionais.

A esse respeito, os profissionais nos apresentam o horário, por eles organizado para atender aos alunos, conforme podemos observar a seguir:

Quadro - Horário das disciplinas – sala de recursos multifuncionais

INICIAL A	
Joana ²³ / Paula ²⁴ / Regina ²⁵ / Esther ²⁶	
2º SEGUNDA-FEIRA	1º LIBRAS/PORTUGUÊS 2º LIBRAS/PORTUGUÊS
3º TERÇA-FEIRA	1º ARTES

²³ Nome fictício.

²⁴ Nome fictício.

²⁵ Nome fictício.

²⁶ Nome fictício.

	2º LIBRAS/PORTUGUÊS
4º QUARTA-FEIRA	1º LIBRAS/PORTUGUÊS 2º LIBRAS/PORTUGUÊS
5º QUINTA-FEIRA	1º EDUCAÇÃO FÍSICA 2º LIBRAS/PORTUGUÊS
INTERMEDIÁRIO A	
2º SEGUNDA-FEIRA	1º LIBRAS/PORTUGUÊS 2º LIBRAS/PORTUGUÊS
3º TERÇA-FEIRA	1º ARTES 2º LIBRAS/PORTUGUÊS
4º QUARTA-FEIRA	1º LIBRAS/PORTUGUÊS 2º LIBRAS/PORTUGUÊS
5º QUINTA-FEIRA	1º EDUCAÇÃO FÍSICA 2º LIBRAS/PORTUGUÊS
CONCLUSIVO A Diana	
2º SEGUNDA-FEIRA	1º ARTES 2º LIBRAS/PORTUGUÊS
3º TERÇA-FEIRA	1º EDUCAÇÃO FÍSICA 2º HISTÓRIA E GEOGRAFIA
4º QUARTA-FEIRA	1º LIBRAS/PORTUGUÊS 2º LIBRAS/PORTUGUÊS
5º QUINTA-FEIRA	1º LIBRAS/PORTUGUÊS 2º LIBRAS/PORTUGUÊS
INICIAL B Filipe ²⁷	
2º SEGUNDA-FEIRA	1º GEOGRAFIA 2º ARTES
3º TERÇA-FEIRA	1º LIBRAS/PORTUGUÊS 2º HISTÓRIA E GEOGRAFIA
4º QUARTA-FEIRA	1º LIBRAS/PORTUGUÊS 2º LIBRAS/PORTUGUÊS
5º QUINTA-FEIRA	1º EDUCAÇÃO FÍSICA 2º LIBRAS/PORTUGUÊS
INICIAL B Filipe ²⁸	
2º SEGUNDA-FEIRA	1º GEOGRAFIA 2º ARTES
3º TERÇA-FEIRA	1º LIBRAS/PORTUGUÊS 2º HISTÓRIA E GEOGRAFIA
4º QUARTA-FEIRA	1º LIBRAS/PORTUGUÊS 2º LIBRAS/PORTUGUÊS
5º QUINTA-FEIRA	1º EDUCAÇÃO FÍSICA 2º LIBRAS/PORTUGUÊS
INTERMEDIÁRIO B SANDRO ²⁹ / ANDERSON ³⁰ / DAVI ³¹	
2º SEGUNDA-FEIRA	1º GEOGRAFIA 2º ARTES
3º TERÇA-FEIRA	1º LIBRAS/PORTUGUÊS 2º HISTÓRIA E GEOGRAFIA
4º QUARTA-FEIRA	1º LIBRAS/PORTUGUÊS 2º LIBRAS/PORTUGUÊS
5º QUINTA-FEIRA	1º EDUCAÇÃO FÍSICA 2º LIBRAS/PORTUGUÊS

Ao apresentarmos o quadro acima, fica-nos evidente que havia diferentes movimentos pensados prola da escolarização dos surdos na Escola Carmem

²⁷ Nome fictício.

²⁸ Nome fictício.

²⁹ Nome fictício

³⁰ Nome fictício

³¹ Nome fictício

Oliveira, no ano letivo de 2011, que não se efetivaram na prática. Como vimos nos capítulos anteriores, na ausência dos instrutores na sala de recursos multifuncionais.

Ainda na análise da proposta de atendimento educacional especializado, apresentada pelos profissionais surdos, chamamos a atenção para o fato de que mesmo tendo sido sugeridas, na nova proposta de atendimento, que os alunos participassem das aulas de Geografia, Artes, História e Educação Física, o resultado da nossa observação em campo mostrou-nos que eles elegiam estar na sala de recursos multifuncionais com os profissionais surdos, sem frequentar as salas de aula comum.

Nesse contexto, no período em que estivemos no campo de pesquisa, o que presenciávamos era a participação, esporádica, de alguns alunos surdos nas aulas de Artes, quando propostas alguma atividade artística, e na aula de Educação Física, quando essa aula acontecia na quadra da escola e trazia como proposta atividades esportivas, como futebol, vôlei etc.

Segundo Francisco, nos momentos em que os alunos não estavam nas aulas comuns com os alunos ouvintes, eles tinham aulas das aulas Libras, Matemática e Língua Portuguesa. Sobre a dinâmica de atendimento, trazemos um recorte do nosso “diálogo reflexão”:

Pesq. - Como vocês se organizam para atender os alunos aqui na sala?

Laura. - Nós dividimos os alunos em dois grupos. Eu fico com os alunos que já são fluentes em Libras e sabem um pouco de Português e o Francisco fica com os alunos que ainda não sabem Libras.

Pesq. - Sobre as atividades trabalhadas com os alunos, as de Matemática e Língua Portuguesa, como vocês organizam as propostas?

Laura. - Eu pesquiso na internet atividades de Português pra surdos e tiro cópias e trabalho com eles.

Pesq. - As atividades de Português que você trabalha aqui com os alunos se aproximam das atividades propostas pelos professores de sala de aula?

Laura. - Não. Eu já pedi à professora que me passasse os conteúdos, mas ela até hoje não me passou!

Pesq. - E como que é feita a avaliação dos conteúdos que você trabalha com os alunos?

Laura. - Eu lanço as notas na minha pauta e depois e depois passo para os professores.

A partir do diálogo acima apresentado, podemos refletir que os instrutores, para além dos problemas de comunicação com os professores tinham sobre sua responsabilidade a tarefa de pensar as propostas de ensino para os alunos num trabalho solitário e sem diálogo com os outros professores.

Uma outra questão que nos chama a atenção refere-se à ideia de que o processo de escolarização dos surdos era de responsabilidade da equipe especializada. Nessa perspectiva, deveria acontecer na sala de recursos multifuncionais com os profissionais surdos.

Como veremos no diálogo que segue, mesmo solitários e sem apoio dos professores de sala comum ou da equipe pedagógica, questão que emergia pela falta de comunicação entre os profissionais surdos e os profissionais ouvintes, a equipe especializada assume a responsabilidade, na medida do possível, de escolarizar os alunos. Nesse movimento, os profissionais entendiam que as disciplinas Língua Portuguesa, Matemática e Libras deveriam ser ensinadas e, nessa direção, os profissionais dividiam os alunos por grupos, no mesmo espaço físico e ensinavam suas respectivas disciplinas.

Pesq. - Francisco, o que você ensina aos alunos aqui, na sala de recursos multifuncionais?

Francisco. - Eu passo atividades no quadro de Matemática, Ex.:, continhas de adição e subtração, dou os sinais em Libras e depois ajudo a eles a resolver. Os alunos surdos precisam aprender a fazer continhas. Eles não sabem nada. Eles ficaram muito tempo em casa sozinhos, sem contato com surdos, sem irem pra escola. Eles não sabiam nada, agora sabem que ver.

A fala de Francisco nos faz perceber que ensinar aos alunos a somar e subtrair, dado ao “atraso” acadêmico apresentado por eles, já se constituía uma importante e necessária ação.

Após a apresentação da dinâmica pensada pelos profissionais para atender os alunos surdos na sala multifuncional, procuramos uma das pedagogas da escola e perguntamos se ela sabia qual era a dinâmica proposta pela escola para atender os alunos surdos sem a presença dos intérpretes. Em resposta, a

pedagoga nos informa que os dois profissionais surdos têm feito o que eles dão conta para atender os alunos.

Diante desses fatos, percebemos que, da forma como eram pensadas as propostas de escolarização dos alunos surdos, constatávamos a produção da “não existência”. Não existência tanto dos alunos surdos como dos profissionais surdos que atuavam na escola.

A invisibilização nesse contexto, ocorre pela transferência dos alunos surdos da sala comum para a sala de recursos multifuncionais. Juntamente com seus “professores”, os alunos passam a ter aulas separadas dos colegas ouvintes. Desse modo, a escola entendia que os alunos tinham garantido o atendimento.

Sobre essa questão, lembramos de Santos (2006), quando nos leva a refletir sobre a “pertença hierarquizada”. Para o autor, a pertença hierarquizada se apresenta de duas formas, quando trazemos como foco de análise a desigualdade ou a exclusão.

5.4.1 O que nos dizem os professores de sala comum sobre o vivido na escola

Na busca por desvelarmos as questões que emergiam do cotidiano escolar no complexo ano de 2011, após “ouvirmos” e “traduzirmos” as percepções e os desafios encontrados pelos profissionais surdos quanto às propostas de escolarização pensadas para os alunos surdos, que frequentavam a escola, procuramos ouvir também o que tinham a dizer os professores de sala comum e, nesse exercício, procuramos

[...] ouvir os professores, sentir sua experiência, suas dificuldades, suas preocupações e suas expectativas [...] como também perceber suas perspectivas e prospectivas quanto à integração (inclusão escolar), parece-nos uma tarefa fundamental para equacionar, problematizar e analisar questões que estão subjacentes a esse processo (SILVA, 2003, p. 54, apud GONÇALVES, 2008, p. 139).

Nessa direção, nosso primeiro movimento foi o de buscar, no diálogo com os professores de Artes e Educação Física, escutar o que eles, os professores de sala comum, tinham a dizer sobre a experiência de estar com os alunos surdos sem a presença dos intérpretes de Libras em sala de aula.

Rememoramos as experiências vividas nas aulas de Artes em que o professor não contava com a presença dos intérpretes e dos instrutores de Libras. O profissional se via na difícil situação de, no momento da explicação da proposta da aula para a turma, tentar estabelecer uma comunicação com os surdos, no momento da explicação, ou poderia “desconsiderar” a presença dos alunos na sala no momento da explicação e depois retomar a explicação da proposta, mostrando aos alunos surdos um trabalho já feito e pedir que eles fizessem igual.

Pesq. - Professor, boa noite! Posso participar da sua aula hoje?

Prof. - Ei Marcos, pode sim! Que bom que você chegou! Vou começar a explicação agora é bom que você me ajuda!

Pesq. - André [professor], posso, no primeiro momento só observar?! Depois posso interpretar sua aula pra eles, mas, neste primeiro momento, queria muito compreender com têm sido as experiências deles [dos surdos] em estarem na sala sem a presença do intérprete de Libras.

Prof. - Ah, tá pode sim! Sem problemas!

Retomando o início da explicação, o professor afixou no quadro um desenho, numa folha de papel A4 e, em seguida deu início à explicação da técnica. Nesse momento, uma das alunas surdas que estava na sala olha pra mim e pergunta: “[...] Você não vai interpretar, não? Eu digo a ela que eu não estava ali na sala como professor ou intérprete deles e sim para observar.

Em seguida, a aluna vira-se para frente e, descontentemente, repassa para os colegas da turma a informação. Após 20 minutos de explicação oral, o professor distribui folhas em branco para a turma e solicita que os alunos produzam um desenho livre, atentas ao detalhe do fundo da imagem.

Cabe ressaltar que, no momento da explicação oral, os três alunos surdos que participavam da aula, tentavam, na medida em que se davam conta, dar

significado ao que o professor explicava no quadro. E assim buscavam garantir, como os seus pares, o acesso à explicação.

Em seguida, os alunos iniciam o processo de criação de seus trabalhos, copiando, fielmente, a atividade a eles apresentada como modelo. Assim, peço licença ao professor e pergunto se ele acha que os alunos haviam compreendido o que ele havia proposto. Em resposta o professor nos diz “[...] Acho que eles entenderam sim! Eles são muito inteligentes! Eles pegam as coisas muito rápido. Eles são ‘artistas’ (ANDRÉ – PROFESSOR).

Em seguida, digo ao professor que estava me referindo ao conteúdo que ele havia explicado. Sobre a importância de traçarmos, no desenho, ao fundo? Em resposta o professor nos fala “[...] Não sei, né? Vamos ver o que eles irão desenhar. Mas acho que eles entenderam, eles prestaram atenção e viram a imagem (ANDRÉ – PROFESSOR).

Como resposta à atividade proposta, os três alunos surdos apresentaram o mesmo desenho da atividade usada como modelo ao professor que, ao receber a atividade, nos diz: “[...] é, acho que eles entenderam que era para copiar a atividade que eu apresentei como exemplo’ (ANDRÉ – PROFESSOR).

No contexto da experiência vivida pelos alunos surdos na aula de Artes, nós lembramos dos dizeres de Àvila (2004, p. 97) quando nos alerta que

[...] a forma como se organiza o trabalho pedagógico pode ser decisiva, porquanto poderá ser ela mesma geradora dos insucessos, contribuindo para ratificar formas de entender as desigualdades, que colocam alguns em situações de inferioridade em relação a outros.

O relato que envolve a experiência vivida pelos alunos na aula de Artes, denotar que, mesmo considerada uma escola bilíngue, a responsabilidade da prática recai sobre a equipe de apoio, ou seja, os intérpretes, e, na ausência, os instrutores de Libras. Por outro lado, a experiência apresentada acima, nos fala das concepções e atitudes dos professores de sala comum, fortemente marcadas por uma visão hegemônica produtora de processos de não existência (SANTOS, 2006).

Corroborando a reflexão que vimos fazendo, Santos (2006, p. 102) nos ajuda a pensar que “[...] não há uma maneira única ou unívoca de não existir, porque são várias as lógicas de não-existência”.

Ainda no movimento de escuta dos professores de sala comum, sobre o vivido em 2011, na escola, participamos de uma aula de Educação Física. Em conversa com a professora, buscamos compreender como vinha se organizando para atender aos alunos surdos na sala de aula comum, sem a presença da equipe de apoio aos surdos.

Pesq. - Vera [professora], tudo bem?! Gostaria de saber se você me permite participar da sua aula hoje com a turma do inicial A. Queria observar como vem se dando a apropriação dos alunos dos conteúdos ministrados durante a sua aula, na ausência dos intérpretes de Libras.

Prof. - Marcos, pra mim não há nenhum problema. Fique à vontade!

Pesq. – Obrigado, professora. Vou ficar lá na arquibancada observando, pode ser?

Prof. – Pode, sim!

Tendo como tema: “A importância do exercício físico para a saúde”, a professora inicia a aula explicando a proposta ao grupo, oralmente. Em seguida pede a uma aluna, ouvinte, que narrasse ao grupo a opinião dela sobre a relevância da proposta. Dando seguimento à dinâmica da aula, a aluna apresenta para o grupo quais seriam, na sua percepção, as contribuições do exercício físico para a saúde.

Os surdos permaneciam alguns sentados na quadra, outros de pé, olhando uns para os outros, para os colegas ouvintes ou para o pesquisador, buscando interagir de alguma forma com o grupo. Nessa dinâmica, a aula aconteceu até que alguns alunos surdos deixaram a quadra e foram pra casa, e outros que decidiram ficar se reíram e começaram a conversar sobre coisas do cotidiano (DIÁRIO DE CAMPO, 5-10-2011).

No recorte apresentado, não podemos negar o quanto nos sentimos incomodados com a experiência de estar no grupo e não poder intervir, ou seja, interpretar a aula, e, finalmente, fazer com que as ricas informações que ali

eram apresentadas, tanto pelos alunos quanto pela professora. Também não podemos deixar de lembrar o quanto, para o grupo dos alunos surdos e professores da escola, era angustiante por não conseguir garantir aos alunos surdos acesso às atividades comuns propostas nas poucas aulas em que eles participavam com os alunos e professores ouvintes.

A experiência vivida nos aproximou do sentimento apresentado por Padilha (2004, p. 110):

Sinto a angústia dos professores e professoras (angústia que também é minha) que se vêem ora obrigados a realizar uma proeza pedagógica sem sequer saberem como; ora culpados por não estarem sendo solidários, caridosos, pacientes com aqueles que aprendem diferente, em tempos diferentes, de modos diferentes; ora se sentem incompetentes por não estarem conseguindo que todos os seus alunos aprendam o que programaram para ser aprendido.

Situações como essa nos possibilitam pensar o quanto foi desafiador para os professores da escola Carmem Oliveira, no ano de 2011, garantir que os alunos surdos tivessem acesso às propostas de escolarização a todos os alunos da escola.

Corroborando nosso olhar, Souza (2007, p. 54), nos ajuda a pensar “[...] que, para efetivar uma prática pedagógica que garanta a inclusão de todos os alunos no cotidiano escolar, a escola precisa refletir e rever práticas que contribuam para o sucesso pedagógico de todos”.

Mittler (2003, p. 25) chama-nos a atenção para o fato de que, “[...] no campo da educação, a inclusão envolve um processo de reformas e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola”.

No movimento de captura (FREIRE, 2006), das percepções e concepções dos professores da sala comum, aplicamos um questionário com questões fechadas. O resultado e a análise das respostas obtidas nos possibilitaram compreender o(s) sentido(s) e os significados que os professores da escola

davam à implementação do projeto municipal na escola, bem como os partícipes do processo.

Perguntados se sabiam se comunicar em língua de sinais com os alunos, todos os participantes responderam não compreender o que eles sinalizam, oito declararam conhecer alguns sinais, mas não o suficiente para estabelecer um diálogo com os alunos surdos.

Buscamos saber o que o grupo de professores entendiam por Libras, dos nove professores que responderam ao questionário, seis disseram que a língua brasileira de sinais era uma língua utilizadas pelos surdos brasileiros, oficializada no Brasil. Dos três outros profissionais, dois informaram que a língua brasileira de sinais é uma linguagem com gestos e um afirmam que a Libras é um método de comunicação.

As repostas apresentadas pelos professores ao questionário apontam a falta de conhecimentos básicos da diferença linguística apresentada pelos alunos surdos. Um olhar mais atento para tais repostas nos mostra que, mesmo fazendo parte de uma escola bilíngue, poucos professores conhecem e reconhecem a Libras como uma língua e, como tal, preenche todos os requisitos das línguas orais.

Concordamos com Bueno (1999, p.12), quando nos alerta que a inclusão escolar “[...] não se efetuará simplesmente por um decreto, sem que se avalie as reais condições que possibilitem a inclusão gradativa, contínua, sistemática e planejada de crianças (jovens e adultos), nos sistema de ensino”.

A reflexão de Bueno (1999) nos ajuda a pensar na importância de desenvolvermos uma política de educação em prol dos alunos surdos, que possibilite instituir práticas educativas que fomentem e potencializem o processo de escolarização desses educandos.

Continuando, perguntamos ao grupo de professores da sala comum como eles, os professores, viam a implementação do Projeto de Educação Bilíngue na

EJA? Dos nove professores, obtivemos as seguintes respostas: quatro profissionais responderam que o projeto é muito vantajoso para os alunos surdos, para os alunos ouvintes e para a escola, por entenderem e apostarem que juntos os alunos aprendem melhor. Dos cinco professores restantes, um respondeu não saber avaliar, um disse não conhecer a projeto e os outros três profissionais afirmaram que o projeto não é adequado para os surdos, por não oferecer condições humanas, teóricas e práticas necessárias para possibilitar aos alunos e aos professores práticas de ensino bilíngues.

O estudo das informações obtidas a partir da análise dos questionários pareceu-nos que, mesmo com os vários desafios que emergiam no processo de implementação da proposta bilíngue no noturno, a maioria dos professores, acredita que o lugar dos jovens e adultos surdos é na sala de aula comum.

O segundo grupo de profissionais foi a equipe gestora e pedagógica. Assim, perguntados qual era o grau de conhecimento que eles tinham em Libras, dos quatro participantes, todos responderam conhecer alguns sinais, mas não o suficiente para estabelecer um diálogo com os alunos surdos matriculados na escola.

Perguntamos sobre o que eles entendiam por Libras e três, dos quatro participantes, demonstraram saber que a língua brasileira de sinais e qual sua importância no sentido de potencializar o processo de apropriação de conhecimento pelas pessoas surdas, e um respondeu ser um método de comunicação. Por fim, ao perguntarmos, eles viam a implementação do Projeto de Educação Bilíngue na escola, três dos quatro participantes, nos responderam ser interessante e vantajosa para os alunos ouvintes, para os alunos surdos e para a escola como um todo e, um profissional disse que era inadequada por não oportunizar aos alunos tempos e espaços de aprendizagem na perspectiva bilíngue, como propõe o projeto municipal.

As respostas apresentadas pela equipe gestora da escola sinalizam para diversas possibilidades de compreensão do/sobre o vivido pelo grupo. A primeira compreensão que temos, a partir da informação a cima, refere-se à

ideia de “reconhecimento e entendimento” da língua de sinais como sendo uma língua a ser valorizada pela escola e pela comunidade escolar. Entretanto, um olhar mais atento sobre o dito e o vivido no cotidiano nos indica que, mesmo que os profissionais da escola, dissessem que reconhecem e valorizam a língua de sinais, raros eram os momentos em que eles estabeleciam um contato com os alunos e com os profissionais surdos.

Sobre essa problemática, concordamos com Souza e Góes (1999) quando nos dizem que o processo de inclusão de alunos surdos vem sendo acompanhado por professores que desconhecem a língua de sinais e as condições de aprendizagem desses educandos. E nesse contexto os professores tendem a considerar-se despreparados para atuar com esses sujeitos que se apropriam do conhecimento transmitido pela escola de outra forma que não a convencional.

5.4.2 A educação bilíngue pelo olhar dos alunos ouvintes

No processo de “escuta” dos diferentes sujeitos da escola, estendemos nosso diálogo para os alunos ouvintes que viviam a experiência de ter em sua turma colegas surdos. Nesse movimento, em conversas informais, perguntamos para alguns alunos ouvintes como eles viam/percebiam a experiência de estudar junto com os alunos surdos na mesma sala de aula. Pedro, aluno do 2º segmento, que tem em sua sala três alunos surdos matriculados, assim se manifesta:

PESQ. - Pedro, qual é sua relação com os dois colegas surdos que estudam junto com você?

PEDRO. - Eu converso com ele, do meu jeito, mas não sei Libras e aí só consigo conversar o básico com eles e quando tem algum exercício ou prova, aí tento ajudar eles mostrando onde esta a resposta ou ate mesmo dando as minhas respostas pra eles copiarem, porque eles não sabem encontrar as respostas, né? Eles têm muito dificuldade em ler os textos e entender o que o professor pede [...].E agora né, eles não entendem nada mesmo, porque não têm intérprete pra ajudar eles na sala.

O fragmento da conversa com Pedro, nos ajuda a pensar que, na ausência de ações que garantissem que os alunos ouvintes aprendessem Libras, as relações entre ouvintes e os surdos se davam, única e exclusivamente com os profissionais especializados. Na ausência desses, as relações tecidas entre os alunos surdos com os alunos ouvintes não passavam de tentativas, superficiais, de comunicação marcadas pela fracassadas tentativas de leitura de lábios e emissão de palavras.

Sobre tal problemática, cabe ressaltar que, ao evidenciarmos a importância da equipe de apoio, os intérpretes de Libras, não estamos afirmando que a educação de surdos só será de fato materializada com a presença dos intérpretes; o que estamos trazendo para análise é que, sem eles, as ações educativas desenvolvidas em salas de aulas, por professores ainda não fluentes em Libras não atingem os alunos surdos.

No bojo dessa discussão, acreditamos que as políticas públicas em ação voltadas para os alunos surdos devem ter com premissa básica a garantia do ensino da Libras a toda comunidade escolar, conforme sugere a Declaração de Salamanca, quando nos diz: “[...] deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem dos sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da linguagem de sinais de seu país” (1994, p. 31).

Outra questão que nos chama a atenção na narrativa acima refere-se à ideia de “ajuda” construída pelos colegas ouvintes da turma aos alunos surdos, ou seja, bastava entregar as atividades respondidas para os alunos surdos copiarem. Esse “combinado” implícito criava uma relação de dependência, na ausência dos intérpretes de Libras, dos colegas ouvintes.

Discutindo a relação das propostas de escolarização de alunos surdos em sala de aula, sem a presença de intérpretes de Libras, Tartuci (2002) nos fala:

[...] Como, na escola, as interações se estabelecem principalmente pela modalidade oral, os sujeitos surdos permanecem, na maior parte do tempo, excluídos das situações de ensino-aprendizagem. Logo,

eles acabam por ficar restritos às atividades escritas (geralmente cópias). O mesmo pode ser observado em trabalhos em grupo, em que quase não existe o compartilhar de ideias e trocas, mas apenas a preocupação em resolver exercícios escritos, ou seja, a relação se dá através da escrita e restrita ao propósito dos exercícios (TARTUCI, 2002, p. 232).

Nessa linha de pensamento Lacerda (2000) chama a atenção para o fato de que, na perspectiva inclusiva de ensino, a inclusão de alunos surdos em escolas comuns de ensino não é garantida apenas com a presença da equipe especializada na escola. Para a autora, para que a escola seja um lugar inclusivo, é necessário que a língua de sinais seja ensinada a toda comunidade escolar.

Ainda nas reflexões da autora:

No Brasil, como em muitos outros países, a experiência com educação bilíngue ainda se encontra restrita. Um dos motivos para este quadro é, sem dúvida, a resistência de muitos a considerar a língua de sinais como uma língua verdadeira ou aceitar a sua adequação ao trabalho com o surdo (LACERDA, 1996, p. 79).

Nesse contexto, trazemos um recorte da conversa com uma das alunas ouvintes no momento do recreio.

PESQ. - Cristina, como é pra você estudar com alunos surdos?

CRIS. - Professor, eu acho legal. No primeiro dia de aula me assustei um pouco, porque, quando eu vi os alunos surdos, eu achei que era muito diferente!...Mas era legal, porque tinha os intérpretes com eles na sala, depois eles sumiram, né?!...Aí, eu fiquei com muita pena deles [alunos surdos], porque eles ficaram sozinhos aqui, nem a gente conseguia conversar com eles, nem eles conseguiam conversar com a gente. Ai, depois eles [os alunos surdos] começaram a ficar lá na salinha deles, junto com os outros surdos, acho que ficou melhor pra eles e pra gente, né?! Porque na sala de aula, eu acho que eles não aprendiam nada!

Para Cristina, aluna do 1º segmento, ter colegas surdos na sala é interessante, mas, na análise da estudante, é muito frustrante para ela tentar se comunicar com os alunos surdos. Ainda pensando nos possíveis sentidos da fala da aluna, chamamos a atenção para a transferência que ela faz ao afirmar que, na “salinha deles”, eles aprenderiam mais, reportando-se ao momento em que a escola decide concentrar o atendimento aos alunos na sala de recurso

multifuncionais com os dois profissionais surdos, dada à falta de intérprete de Libras na escola.

Conceição Filho (2011, p. 28), discutindo a complexidade é para os sistemas de ensino em garantir a educação bilíngue para os surdos, nos diz que

A educação bilíngue é algo muito complexo, pois somente a presença do intérprete em sala de aula não garante que as questões metodológicas sejam respeitadas e impeça o aluno surdo de 'permanecer às margens da vida escolar, usando uma língua restrita à sua relação com o intérprete'.

Dentro dessa mesma perspectiva, Lacerda e Polleti (2004, p. 6) comentam que:

A responsabilidade do aluno surdo não pode recair sobre o intérprete, já que seu papel principal é interpretar. É preciso que haja parceria com o professor, propiciando uma atitude colaborativa, em que cada um possa sugerir coisas ao outro, promovendo a melhor condição possível de aprendizagem para a criança surda.

Nessa lógica de entendimento, a nosso ver, parece que no imaginário da comunidade escolar, a ideia que se tinha era que os surdos só aprendiam na sala de recursos multifuncionais, pois lá eles tinham por eles a equipe especializada. Esse entendimento acerca da educação de surdos trazida pela aluna, nos leva a pensar que, na concepção dos alunos ouvintes e dos professores de sala comum, a garantia da implementação da proposta do município em prol da escolarização dos alunos surdos só era possível de ser operacionalizada com a equipe de apoio especializado.

5.4.3 Os alunos surdos: sinalizando sonhos de um futuro melhor, começando por uma escola melhor

Para a realização da entrevista com os nove alunos surdos que frequentavam a escola Carmem Oliveira, no ano letivo de 2011, valemo-nos do grupo focal como instrumento de coleta de dados, por entendermos que essa ferramenta poderia enriquecer o diálogo com os alunos surdos. Nessa direção,

propusemos dois como com os referidos alunos na sala de recursos multifuncionais. Enquanto dinâmica para coleta e posterior transcrição/tradução das falas, utilizamos da videogravação. Cabe ressaltar que as perguntas eram feitas em Libras, pelo pesquisador, que contou com a ajuda da professora/instrutora de Libras.

Nos encontros, tínhamos como principal objetivo conhecer como eles se percebiam e traduziam os movimentos em prol da escolarização do grupo na escola, durante o ano letivo de 2011. Para dinamizar o encontro, entregamos três questões disparadoras da discussão à professora/instrutora de Libras para que ela traduzisse para os alunos enquanto anotávamos as falas desses estudantes em nosso diário de campo.

Assim, perguntamos aos alunos: a) Por que você veio estudar nesta escola, em particular?; b) O que você mais gosta aqui na escola? e c) o que você acha que precisa mudar na escola pra que ela fique ainda melhor para os surdos?

Dessa forma, a sistematização e a análise dos dados, resultado das narrativas apresentadas pelos alunos surdos no grupo focal, serão apresentadas na mesma ordem das questões disparadoras.

Trazemos a narrativa de Luan, no diálogo com primeira questão disparadora. jovem surdo de 30 anos, casado, pai de dois filhos, morador do município de Cariacica. Fluente no uso da Libras, ele nos diz que, como único surdo na família, sempre teve muita dificuldade em se comunicar com seus familiares, por falta de uma comunicação que o contemplasse. Quanto à vida escolar, segundo o aluno, seu ingresso à escola se deu aos dez anos de idade em uma escola só para surdos na cidade de Vila Velha.

Para Luan, a escola o ajudou a ter contato com alunos surdos adultos, o que, para ele, foi fundamental para a aquisição da Libras. Mas, passados três anos de frustrantes tentativas de escolarização pela via da oralização, Luan deixa a escola. Aos 18 anos, o aluno retoma seus estudos, agora em uma escola comum de ensino, passa a cursar o 6º ano do ensino fundamental. Sem contar

com a presença de intérpretes de Libras e de profissionais especializados, nem mesmo de propostas diferenciadas de ensino pelos professores de sala comum, Luan fica reprovado no final do ano letivo. Com o insucesso, novamente Luan deixa a escola. Passados cinco anos, em 2003, ele rematricula na escola de surdos da cidade de Vila Velha, onde fica por três anos. Nesse período, Luan, conhece Mara, sua atual esposa. Juntos, passam três anos estudando e juntos abandonam aquela escola e se matriculam, no ano seguinte, na escola Carmem Oliveira.

Diferentemente dos motivos que o levaram a abandonar a escola por tantas vezes, Luan, agora, por conseguir um emprego na empresa Chocolates Garoto, deixa, em 2008, a escola em busca da grande oportunidade de sua vida: trabalhar.

Segundo narrativa do aluno, em 2010, após um mal-estar vivido com seu chefe, causado pela falta de comunicação, Luan é demitido da empresa. Agora, casado e pai de dois filhos, Luan, retoma, no ano letivo de 2011, seus estudos na escola Carmem Oliveira em busca por um futuro melhor pela educação.

Luan nos diz que a experiência de ter na escola intérpretes de Libras, professores bilíngues e instrutores de Libras fez com que ele e seus amigos se sentissem acolhidos, pois encontram nesses profissionais a sensação de serem compreendidos em sua língua materna. Para Luan, ter professores, instrutores e intérpretes de Libras na escola é o que faz com que ele e seus colegas procurem a escola pesquisada.

Sobre a proposição de mudança, Luan nos narra:

[...] Para ficar melhor para os surdos, a escola precisa de intérprete de Libras e de professores bilíngues, para que os surdos possam estudar na sala de aula junto com os ouvintes. Nós queremos aprender todas as disciplinas que os ouvintes aprendem na sala de aula. É bom ter aulas aqui na sala bilíngue com os surdos, mais os surdos também querem aprender outras coisas (LUAN- Grupo Focal, 2011).

Ao transcrevermos a narrativa apresentada por Luan, em Libras, fica-nos evidente que mesmo que os alunos surdos reconhecessem que a dinâmica de atendimento que, na ausência dos intérpretes e professor bilíngue, acontecia na sala de recursos multifuncionais, eles ainda apostam na sala de aula como sendo o melhor lugar para estar e aprender na escola.

Outra questão para a qual a atenção na narrativa apresentada por Luan refere-se aos desafios encontrados pelos alunos surdos nas escolas comuns de ensino. Dessa forma, parece-nos que, mesmo com os significativos avanços legais das últimas décadas em prol dos alunos surdos no contexto nacional, ainda são inúmeros os desafios que se apresentam no interior das escolas. Entre esses desafios, poderíamos destacar: a falta de políticas públicas locais que garantam o cumprimento das orientações sugeridas nos documentos nacionais; a dificuldade teórico-metodológica dos professores de sala comum em pensar estratégias didáticas que atendam as diferenças linguísticas apresentada pelos alunos surdos, para que sejam potencializadoras dos processos de ensino e aprendizagem e não dos processos de exclusão e a falta de profissionais fluentes em Libras no cotidiano escolar.

A esse respeito, Skliar (1997, p. 39) nos diz que

A educação de surdos é, na atualidade, uma das áreas com maiores dificuldades no âmbito educacional. Existem diferentes enfoques e perspectivas acerca das razões que, historicamente, originaram tal situação, entre os quais se pode citar a concepção de surdo como “deficiente” subjacente tanto à educação especial, acostumada a ignorar o ponto de vista dos próprios alunos, como também a escola regular, que há muito tem sido um lugar em que os surdos não possuem espaço, pois, banuiu a língua de sinais e jamais permitiu a consolidação dos grupos surdos e de suas produções culturais.

Um olhar mais atento para a “fala” transcrita de Luan nos ajuda a pensar que a leitura que os professores de sala comum, a gestão da escola e os alunos ouvintes faziam sobre o “melhor lugar” para eles, os surdos, era estar na sala de recursos multifuncionais. Essa não era a percepção dos surdos. Para eles, o melhor lugar era a sala de aula e com a presença dos outros profissionais, não só os instrutores de Libras, para que eles pudessem ter acesso aos conhecimentos comuns, transmitidos pelos professores a todos os alunos.

Em continuidade ao movimento de trazer para reflexão as narrativas dos alunos surdos, apresentamos as questões levantadas pela aluna Beatriz. Dona de uma história bem peculiar, Bia, aluna surda, de 26 anos, recém chegada à cidade, traz para a escola, com sua chegada, em 2010, um desafio quase impossível, aos olhos de muitos professores da EJA, isto é, alfabetizar em Libras e em língua portuguesa alguém que nunca tinha ido à escola.

Pela dificuldade em nos comunicarmos com Bia, convidamos para participar do grupo focal sua irmã, a senhora Vania, também aluna da escola Carmem Oliveira, que ao apresentar a história da vinda da irmã para escola nos diz:

[...] Bia chegou há pouco tempo aqui em casa [referindo-se à chegada de sua irmã na cidade]. Ela mora com meus pais em um sítio no interior da Bahia. Meus pais eram caseiros da fazenda e cuidavam de uma plantação de cacau. Aconteceu que a plantação foi atacada por uma doença chamada vassoura-de-bruxa, e os donos da fazenda demitiram meus pais, que tiveram que se mudar pra cá. Aí a Bia também veio. Meus pais não acostumaram com Vitória e se mudaram pra casa de uma irmã minha no interior e a Bia ficou comigo. Achei melhor ela ficar aqui comigo porque aqui tem escola que pode ajudar ela, né!? Eu comecei a trazer ela aqui pra escola porque é perigoso ela ficar em casa sozinha né?...Ela já foi estuprada na roça porque é muda, aí fico com medo de deixar ela em casa sozinha (VANIA, Grupo Focal, 2011).

Perguntada como tem sido, na sua percepção, o crescimento escolar e pessoal de sua irmã, a partir da sua chegada à escola, Vania nos responde:

Professor, não tem nem comparação! Ela tá muito mudada! Agora ela tá mais calma, não fica gritando com a gente, ela até ensina os gestos pra gente lá em casa. Ela gosta muito de vir aqui pra escola, ela não falta nenhum dia, pode tá caindo um pé d'água, mas, quando dá a hora de vir pra escola, ela já tá toda arrumada pra vir! (VANIA, Grupo Focal, 2011).

Em seguida à fala de Vania, Francisco, pergunta a Bia, o que ela mais gostava na escola. Bia apresenta um enorme sorriso e sinaliza, com a pouca fluência que tem em Libras, que gosta muito de estudar na escola junto com surdos.

A narrativa apresentada por Vania nos remete às reflexões feitas por Campos e Duarte (2011), quando trazem para reflexão as expectativas que os familiares

dos jovens e adultos com deficiência têm sobre os processos de escolarização nas salas comuns da EJA.

De alguma maneira, a família cria expectativas diante da escolarização de seus filhos com deficiência na EJA. Provavelmente, a inserção desses alunos em um novo ambiente escolar seja também para a família motivos de medos, inseguranças; por outro lado, sinaliza a motivação na continuidade dos estudos de seus filhos. As experiências e vivências que estes familiares tiveram com a questão da deficiência durante a história de suas vidas e de seus filhos, de certo modo influenciam suas atitudes (CAMPOS; DUARTE, 2011, p. 278).

Corroborando essa ideia, Vóvio (2010) nos diz que os adultos com deficiência alijados dos processos de escolarização sofrem, futuramente, sérias consequências, “[...] principalmente, porque os colocam em desvantagem no jogo social e pelo estigma atribuído socialmente aos que não sabem ler e escrever ou não se escolarizam” (VÓVIO, 2010, p. 69).

Quando perguntamos ao grupo o que eles achavam que deveria mudar na escola para que ela se tornasse melhor para eles, Jonas responde:

[...] Para a escola ficar melhor para os surdos, eu acho que precisava ter intérpretes de Libras nas salas de aula, professores bilíngues, aula de Libras para os professores e para os alunos ouvintes pra gente poder aprender o que os professores ensinam e poder perguntar aos professores a matéria e pra podermos conversar com todo mundo e todo mundo poder conversar com a gente (JONAS, Grupo Focal, 2011).

Nesse relato, destacamos o desejo dos alunos surdos em ter garantida a comunicação entre os alunos ouvintes e os professores de sala comum em Libras para além da mediação dos intérpretes de Libras. Sobre essa problemática, Lacerda (2006), nos lembra que a questão das dificuldades de comunicação dos alunos surdos matriculados em escolas comuns de ensino é bastante conhecida, na realidade brasileira. Segundo a autora, os instrumentos legais em vigor no país³² não são suficientes para oportunizar espaços bilíngues para os alunos surdos e ouvintes.

³² São eles: a lei nº 10.436, 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua de sinais brasileira e, mais recentemente o Decreto nº 5626/05, que regulamenta as leis nº 10.098/94 e 10.436/02 que orientam as ações para o atendimento à pessoa surda no ambiente escolar.

Além disso, a presença do intérprete de língua de sinais não é suficiente para uma inclusão satisfatória, sendo necessária uma série de outras providências para que este aluno possa ser atendido adequadamente: adequação curricular, aspectos didáticos e metodológicos, conhecimentos sobre a surdez e sobre a língua de sinais, entre outros (LACERDA, 2006, p. 164).

Concordamos com a autora quando nos diz que a presença de um intérprete de língua de sinais em sala de aula pode minimizar alguns dos problemas da falta de comunicação, no entanto, acreditamos que a inclusão entre os alunos surdos nesses espaços não será garantida pela presença do intérprete de Libras. Na linha de pensamento de Lacerda (2006) entendemos que, para que esse ambiente se torne minimamente adequado às necessidades de alunos surdos, são necessárias mudanças para além do apoio da equipe especializada, mudanças de postura, de cultura da escola e dos profissionais que nela atuam.

Não é recente a discussão acerca da problemática acima apresentada no meio acadêmico ou no interior das escolas. Questiona-se: qual espaço educacional seria melhor para os alunos surdos estudarem, na escola comum ou na escola de surdos? Nessa calorosa arena de discussão de muitas indefinições, parece ser uma tendência, em muitas escolas, a localização dos alunos surdos, como a de outros educandos que apresentam alguma necessidade educativa especial, nas salas de recursos multifuncionais com seus respectivos “professores”.

Nessa perspectiva de reflexão, Tartuci (2007, p. 6) nos diz:

[...] As situações vivenciadas pelos surdos no âmbito da escola mostram a urgência em se efetivar medidas voltadas para uma das questões fundamentais, uma escolarização articulada às possibilidades de uso e desenvolvimento da língua de sinais, numa concepção de língua(gem) que ultrapasse a preocupação com problemas de comunicação, interação e desempenho escolar, e que incorpore a formação da pessoa surda, de sua identidade.

Concordamos com Campos e Duarte (2011), quando problematizam a importância da articulação entre os professores de sala comum e os profissionais especializados no sentido de garantir que os alunos com

deficiências tenham assegurados o acesso ao currículo comum. Para as autoras,

Os professores das escolas comuns deveriam articular-se com os professores da educação especial, no sentido de obter o suporte necessário para garantir que os alunos com deficiência consigam aprender os conteúdos do currículo e atividades que garantam a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (CAMPOS E DUARTE, 2011, p. 281).

Ao colocarmos em análise, as colocações dos alunos surdos, fica-nos evidente que, dentre as múltiplas questões que desafiam os sistemas públicos de ensino em garantir a implementação da política da educação na perspectiva da inclusão escolar, o grande desafio é a construção de “[...] ambientes educativos em que os diferentes alunos, como os mais diversificados percursos de escolarização, possam desenvolver-se no processo de ensino-aprendizagem (JESUS, 2002, p. 205).

6 CONCLUSÕES

Ao longo deste trabalho, procuramos compreender/desvelar como o Sistema Municipal de Ensino de Vitória/ES vem se organizando para atender os alunos surdos matriculados em salas comuns da educação de jovens e adultos, no contexto de uma unidade de ensino do município que oferta a modalidade da EJA no noturno.

Nessa direção lançamos mão das reflexões tecidas ao longo do nosso trabalho, de um conjunto de pesquisas e estudos que articulados a leitura de instrumentos legais, documentos da Seme e alguns registros da escola associados às nossas observações no campo de pesquisa auxiliaram-nos na difícil empreitada de aproximar a Educação especial e a Educação de Jovens e Adultos para pensar as questões dos processos de escolarização desses jovens e adultos surdo nas salas comuns EJA.

Para fundamentar o diálogo que propusemos tecer durante a rica empreitada da pesquisa, buscamos, nos pressupostos da Sociologia das Ausências e da Sociologia das Emergências, de Boaventura de Souza Santos colocar em análise os movimentos da Secretaria Municipal de Educação de Vitória em prol de melhores condições de escolarização dos alunos surdos matriculados nas salas comuns da EJA e sua interface com a escola pesquisada.

Assim, ao nos aproximarmos do fim do diálogo iniciado, ressaltamos algumas questões que podem sinalizar novos outros movimentos a partir do nosso estudo, para a área da Educação Especial. A primeira refere-se à incipiência de trabalhos que busquem aproximar a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos, pensando as implicações dos movimentos disparados nas últimas décadas pelo Brasil em favor da garantia da educação como direito de todos³³.

³³ Reportando-nos a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, adotada em 2008 pelo Brasil.

Nesse movimento, o diálogo com Oliveira (2010, p. 176) nos possibilitou pensar que “[...] a ausência do debate envolvendo esses sujeitos do ponto de vista da legislação e das práticas escolares é, a nosso ver, indicativo de invisibilidade, da marginalidade, ou mesmo da segregação a que têm sido submetidos” milhares de jovens e adultos com deficiências ou não.

Para Siems (2010), é recente, nos programas de pós-graduação, pesquisas que coloquem em pauta de discussão os processos de escolarização de jovens e adultos surdos.

Ao olharmos para a literatura, conforme evidenciado nesta dissertação, podemos observar que, durante muitos anos, em nosso país, os jovens e adultos com deficiência foram invisibilizados, seja nas políticas educacionais, bem como no interior das escolas.

Reafirmando esse pensamento, Ferreira (2005, p. 147) nos diz:

As atitudes excludentes têm suas raízes na história dos conceitos que definem as práticas da educação especial dentro de uma tendência médica que nos leva à aproximação do estudo e do tratamento de uma série de incapacitações com um fato recorrente meramente do aspecto orgânico, pouco ou nada visto numa perspectiva social.

Ainda com o nosso olhar voltado para a história da educação desses sujeitos, refletimos sobre os recentemente movimentos, disparados pela sociedade civil nas últimas décadas em favor da democratização do ensino. Movimentos estes materializados em uma série de documentos legais que, de certo modo, resultam do anseio da sociedade na busca da garantia da educação de qualidade para todos.

Nossa implicação com a temática pesquisada aproximada à experiência vivida no processo de construção de dados no cotidiano da Escola Carmem Oliveira, possibilitou-nos compreender o quão complexo é o processo de materialização da política de educação bilíngue nas turmas comuns da EJA, no contexto do noturno. Complexidade marcada, no ano letivo de 2011, pelo retorno do movimento grevista, pela ausência de intérpretes e de professores bilíngues e

pelas ações multifacetadas da escola que, diante de tantos desafios, transfere para os dois instrutores de Libras a responsabilidade de escolarizar os alunos surdos na sala de recursos multifuncionais. Decisão essa que inviabilizou o acesso ao currículo comum da escola, por parte dos alunos surdos.

Como dito nos capítulos anteriores desta dissertação, muitos foram os desafios encontrados no ano letivo de 2011, pela Escola Carmem Oliveira, em garantir que todos os alunos surdos fossem atendidos. Dos desafios, relembramos a ausência de intérpretes de Libras para atuar com os nove alunos surdos que frequentavam os diferentes segmentos da EJA, inviabilizou o acesso ao currículo comum da escola por parte dos alunos.

Com a fala acima, não estamos afirmando que a política de educação bilíngue só será garantida com a presença deste ou daquele profissional especializado, mas, sim, de ações plurais no interior da escola que deem conta de oportunizar tempos e espaços de formação a todos os profissionais da escola, como sugere os instrumentos legais³⁴ adotados pelo Brasil nas últimas décadas em favor dos alunos surdos.

Dizemos isso, pois, nossa imersão no cotidiano da escola mostrou-nos que, na falta do tradutor intérprete de Libras, a escola viu-se sem condições de oportunizar aos alunos surdos experiências significativas de aprendizagem. Ao evidenciarmos essa tensão, lembramos a fala de uma das pedagogas da escola:

Todo ano letivo vivemos questões complicadas como esta, a rotatividade de profissionais que atuam com os alunos surdos nos desmotiva a pensar em uma ação contínua de trabalho com os alunos surdos. Quando não é a falta de intérprete, é a falta de professor bilíngue (ROSELY – PEDAGOGA).

Ainda nessa linha de raciocínio, Lacerda (2011, p. 28) analisando a problemática apresentada na narrativa acima, afirmam que

[...] a implementação de uma política educacional inclusiva bilíngue para surdos ressentem-se da falta de pessoal formado e capacitado, de vagas

³⁴ Referindo-nos a Lei 10.436/2002 e ao Decreto 5.626.

criadas com a finalidade de acolher professores surdos, professores bilíngues, instrutores surdos e intérpretes que quando disponíveis nem sempre podem ser contratados por entraves criados pela burocracia dos sistemas educacionais. Ou seja, a legislação em seu texto contempla aspectos fundamentais das necessidades educativas dos alunos surdos, contudo, não se verifica sua aplicação na maioria das redes de ensino em nosso país.

Essa assertiva pode ser evidenciada ao longo da discussão realizada neste trabalho, quando nos ocupamos de pensar as questões que se referem aos processos de escolarização dos jovens e adultos surdos matriculados nas turmas comuns da EJA a partir da fala da equipe gestora, dos professores especializados, dos professores de sala comum, dos alunos ouvintes, dos alunos surdos e de seus familiares.

Nossas observações, articuladas a estudos da área, evidenciam ser possível garantir aos jovens e adultos surdos melhores condições de escolarização, mas essas só se efetivarão quando as diferenças linguísticas apresentadas por esses educandos forem verdadeiramente respeitadas e visibilizadas (LACERDA, 2009; PEDROSO, 2010).

A esse respeito, Santos (2006) nos convida a criticar o pensamento moderno que sustentado pela racionalidade técnica, monocultura, que impossibilita o diálogo com outros saberes/conhecimentos construídos pela humanidade. E nesse contexto ao relacionarmos o pensamento racional criado pela modernidade em sua interface com a educação, verificamos que a aprendizagem para algumas pessoas é garantida, enquanto é negado para outras, impossibilitando, assim, a criação de novas ideias, em um mundo repleto de experiências diferentes.

Defensor de um nova integridade epistemológica que rompa com o pensamento técnico monocultural de Santos, sustentamos, durante todo o nosso trabalho, que o melhor lugar para os alunos surdos é a escola comum de ensino. Ao evidenciarmos essa questão, apostamos que os processos de ausências e silenciamento, perpetuados na história da educação desses sujeitos, estão sendo substituídos por uma ecologia de saberes (SANTOS,

2006), evidenciada nas últimas décadas pelo movimento da inclusão escolar, não sem, contudo, grandes contradições.

nessa perspectiva, buscamos, em nosso trabalho, anunciar pensamentos alternativos, que possam romper com o status atribuído a ciência moderna como único espaço de produção de saber/conhecimento válido, concordamos com Santos (2000, p. 93) quando nos diz que:

A experiência social em todo mundo é muito mais ampla e variada do que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante; esta riqueza social esta a ser desperdiçada. É deste desperdício que se nutrem as ideias que proclamam que não há alternativa, que a história chegou ao fim e outras semelhantes, para combater o desperdício da experiência, para tornar visível as iniciativas e os movimentos alternativos e para lhes dar credibilidade (SANTOS, 2006, p. 93).

Desse modo, acreditamos que os processos de escolarização dos jovens e adultos surdos na EJA deve ser pensados por outra lógica de conhecimento, que não a legitimada pela racionalidade acadêmica, que insiste em tornar invisíveis os sujeitos que não respondem a lógica excludente imposta pelo saber pautado na perspectiva clínica, que produziu mais conhecimento por desconhecimento do que por reconhecimento, ou seja, por uma lado, produziu progresso, por outro, a exclusão no lugar da emancipação intelectual.

Nossa luta em defesa de uma educação inclusiva bilíngue “[...] permite, não só superar a monocultura do saber científico, com a ideia de que os saberes científicos são alternativos ao saber científico” (SANTOS, 2006, p. 107), que insiste em desqualificar os alunos surdos partindo da errônea concepção de que a ausência da audição os torna ineducáveis.

Uma outra consideração apontada nas linhas deste trabalho refere-se ao modo como era pensada e praticada a escolarização das pessoas surdas. Não diferente dos jovens e adultos com outras deficiências, nosso estudo mostrou que os surdos sofreram processos que por muitos anos os colocaram as margens da educação. Num contexto de avanços e retrocessos, observamos

que o sucesso das propostas de escolarização voltadas aos referidos educandos estava relacionado com a aquisição da língua oral.

Atualmente, por meio do acúmulo teórico na área da Educação Especial e estudos sobre a Surdez, entendemos que a melhoria da qualidade das ações de escolarização voltadas aos alunos surdos, não se dá única e exclusivamente pela aceitação, divulgação e obrigatoriedade do ensino da Libras, mas, sim pela mudança de concepção da escola e dos sujeitos que nela atuam. Escola que se pensa e se avalia em seu projeto educativo como “[...] uma organização aprendente que qualifica não apenas os que nela estudam, mas também os que nela ensinam ou apoiam estes ou aqueles” (ALARCÃO, 2001, p. 15).

Nessa perspectiva, acreditamos que as discussões acerca de melhores condições de escolarização devem ir além do que o domínio de uma língua ou de outra, deve estar no campo político (SKLIAR, 1999).

Em frente a esses desafios, Skliar (1999) chama a atenção para os cuidados para fragilidade com que as propostas de escolarização voltadas para os surdos são alicerçadas. Para o autor, a educação de surdos deve ser construída por ações que considerem as questões legais e sociolinguísticas e avançar no sentido de ir além da naturalização dos discursos binários da Medicina e da curiosidade acadêmica. Nas reflexões do autor, só será possível quando a surdez passar a ser problematizada em outro lugar discursivo. E nessa linha discursiva, a proposta bilíngue para os surdos pode ser definida como uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas. Para Skliar (1999), não reconhecer a surdez como diferença e reafirmá-la como uma deficiência, torna impossível o reconhecimento da Libras como a primeira língua dessa comunidade.

Corroborando nossa reflexão, Dias (2004) destaca que a educação bilíngue é uma proposta afinada com os princípios da educação inclusiva, uma vez que ela pode propiciar algumas das condições necessárias à aprendizagem das pessoas surdas.

Nas reflexões de Pedroso (2006, p. 24), a proposta bilíngue de ensino é capaz de

[...] criar as condições de interlocução entre os professores ouvintes e seus alunos surdos, garantir práticas pedagógicas adequadas aos surdos, viabilizar o aprendizado por meio da língua de sinais, propiciando o intercâmbio entre os surdos, incluir o professor surdo na equipe de profissionais da escola e o intérprete de Língua Brasileira de Sinais.

Com isso, entendemos que as proposições educacionais pensadas para os alunos surdos precisam levar em consideração a diferença linguística apresentada por esses educandos e oferecer a Libras como forma de acesso aos conteúdos escolares transmitidos pela escola.

Para que isso ocorra, não temos dúvida de que os professores de sala comum devem ser capazes de se comunicar com seus alunos surdos pela Libras, pois só assim as situações dialógicas entre professor e aluno, aluno e professor, serão garantidas e, nesse contexto, a significação e ressignificação dos saberes transmitidos pela escola poderão ser acessados pelos jovens e adultos surdos, que procuram na EJA uma alternativa para retomar o sonho de emancipar-se intelectualmente, deixado de lado em algum momento da sua trajetória escolar (MARTINS, 2010).

Lacerda (2011), discorrendo sobre os apontamentos que vimos apresentando, ou seja, sobre a organização dos sistemas de ensino em pensar as políticas educacionais em favor dos surdos, nos fala-nos:

Neste sentido, as políticas de Educação Especial voltadas ao alunado surdo são fundamentais porque suas dificuldades de aprendizagem não são inerentes à condição de surdez. Em geral são secundárias a práticas pedagógicas equivocadas, com propostas educacionais que embora tenham como objetivo proporcionar o seu desenvolvimento pleno têm lhes causado uma série de limitações – por não considerar sua condição linguística singular, teimam em ensinar os alunos surdos com as mesmas estratégias usadas para alunos ouvintes e esta abordagem tem apresentado resultados pouco satisfatórios. Ao final da escolarização fundamental (não alcançada por muitos) eles não são leitores e escritores autônomos e não dominam adequadamente os conteúdos acadêmicos (LACERDA, 2011, p. 4).

Assim, chegamos ao final do nosso diálogo, tendo em nós a plena convicção de que outros amadurecidos diálogos, que busquem colocar em análise a complexidade que é pensar a emancipação de jovens e adultos surdos na perspectiva da inclusão escolar, estão por vir. Seja por nós, seja por tantos outros pesquisadores que, na busca por um mundo melhor, acreditam no poder transformador da emancipação intelectual em nossas vidas e nas vidas dos todos os outros.

7- REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALVES, Carla Barbosa. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdes/Carla Barbosa Alves, Josimário de Paula Ferreira, Mirlene Macedo Damázio. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Universidade Federal do Ceará, 2010. V.4. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 1995.
_____. **Etnografia da Prática Escolar**. São Paulo: Papyrus, 2000.

ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Questões de teoria e de método. Educação & Tecnologia, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 29-36, 2005.

ARANHA, M.S.F. **Paradigmas da relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência**. Revista do Ministério Público do Trabalho. Brasília, Ano XI, nº 21: LTR Editora LTDA., 2001.

ARROYO, M. G. Educação de Jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In SOARES, Leôncio, GIOVANETTI, Maria Amélia e Gomes (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ARROYO, M. G. **Indagações sobre currículo**: educando e educadores: seus direitos e o currículo – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

ÁVILA, Ivany Souza. Das políticas públicas ao interior da sala de aula – os sonhos possíveis. In: MOLL, Jacqueline et al. **Ciclos na escola, tempos na vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 91-100.

BAPTISTA, C. R. Sobre as diferenças e as desvantagens: fala-se de qual educação especial? In: Freitas, L. B. L; MARASCHIN, C.; CARVALHO, D. C. de. (Org.). **Psicologia e educação**: multiversus sentidos, olhares e experiências. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOTELHO, P. **Segredos e silêncios na interpretação dos surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BRAGA, L. de. L. D. **Percepções e vivências do espaço na EJA**: “em ziguezague, chegar ao final do Corredor.” 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2010.

BRASIL. Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 27 de dezembro de 1961. (Disponível em: <http://www.camara.gov.br>).

_____. **Constituição (1988)**. Constituição [da] Republica Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2009.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília 23 de dez. de 1996.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 1999**. Brasília: MEC/INEP, 1999.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: adaptações Curriculares: estratégias para educação de alunos com necessidades especiais. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2/01. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, **Diário Oficial União**. Brasília, 11 de set. 2001.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Sinopse Estatística da Educação Básica/Censo Escolar 2003**. Brasília: MEC/INEP, 2003.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das

peessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília-DF, 2 dez. 2004.

_____. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Decreto n. 5626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. **Diário Oficial União**. Brasília, 11 de set. 2005.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: raízes, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008, p. 1-15.

BRITO, R. C. de C. **Representações do professor de língua inglesa no ensino inclusivo dos alunos surdos**. 2010. 130 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

BRUNO, A. G. G. **Interdições e contradições na política de inclusão de jovens e adultos com deficiência no Estado de Mato Grosso do Sul**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, 2006.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ, 1993.

BUENO, J. G. S. **Surdez, linguagem e cultura**. *Cad. CEDES* [on-line], v. 19, nº 46, p. 41-46, 1998, ISSN 0101-3262. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000300005>. Acesso em: 5 out. 2011

BUENO, J.G.S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, n.3, p.12, 1999.

BÜRKLE, Thyene da Silva. **A sala de recursos como suporte à educação inclusiva no Município do Rio de Janeiro: das propostas legais à, prática cotidiana**. 2010. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2010

CAMAROTTI, A. T. **Educação de surdos: a escola pela perspectiva da família**, 2007. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, São Paulo, 2007.

CAMPOS, J. A. P. ; DUARTE, M. . O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora da educação especial. **Cadernos de Educação Especial**, v. 24, p. 271-283, 2011.

CAPOVILLA, A. G. S. ; CAPOVILLA, F .C. Prova de consciência fonológica: desenvolvimento de dez habilidades da pré-escola à segunda série. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 7, n. 37, p. 14-20, 1998.

CAPOVILLA, F.C. (Org). **Neuropsicológica e aprendizagem**: Uma abordagem multidisciplinar. São Paulo, SP: Sociedade Brasileira de Neuropsicologia, SCORTECC, 2002.

CÉLIO SOBRINHO, R. **A relação família e escola a partir da processualidade de um fórum de famílias de alunos com deficiência**: contribuições de Nobert Elias, 2009. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

CIRINO, R. M. B. **Concepções de jovens e adultos com deficiência visual sobre os contextos de aprendizagem escolar**. 2007,120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

CONCEIÇÃO FILHO, D. da. **Análise de um programa de inclusão de alunos surdos no ensino médio em uma escola pública da cidade de Londrina**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 2, 1958, Rio de Janeiro. **Teses e Comunicados**. Rio de Janeiro. Ministério da Educação e Saúde, 1958.

CORREIA, V. G. de P. (Coord.) **Educação bilíngue**: ressignificando o processo sócio educacional dos alunos com surdez, no sistema municipal de ensino de Vitória, por meio do ensino, uso e difusão da LIBRAS. Vitória: Secretaria Municipal de Educação (Seme) e Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial (CFAEE), 2008.

COSTA da, L. M. **Traduções e marcas culturais dos surdos capixabas: os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

COSTA, C. R. S. da. **Inclusão social e seus desafios para os professores no contexto escolar do ensino fundamental convencional.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação, Centro Universitário Franciscano do Paraná, Curitiba, 2010.

CRESPO, T. C. F. **Educação especial frente à inclusão de jovens e adultos: um estudo de caso.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC, São Paulo, 2005.

CURY, C. R. J. Por uma nova educação de jovens e adultos. In: *TV ESCOLA: salto para o futuro.* Educação de jovens e adultos: continuar... e aprender por toda a vida. Boletim: 20 a 29 set. 2004.

DAMÁZIO, M. F. M. **Educação escolar de pessoa com surdez: uma proposta inclusiva.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, Campinas/SP, 2005.

DAMAZIO, M. F. M.; PAULA, J. F. **Curso de língua portuguesa para pessoas com surdez.** Revista Inclusão, Brasília, 2008.

DANTAS, D. de C. L. **Jovens e adultos com deficiência mental: entre o limite e possibilidades de permanência na escola regular, em tempos de inclusão.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

DIAS, T. Educação de surdo, inclusão e bilinguismo. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA M A.; WILLIANS L. C. A. (Org.) **Temas em educação especial.** São Carlos: EdUFSCar, 2004. P. 43-48.

DORZIAT, Ana. **Análise crítica de depoimentos de professores de surdos sobre a utilização de sinais em sala de aula.** 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da UFSCar, São Carlos, 1995.

_____. Reflexão sobre a inclusão e suas implicações pedagógicas. **Cadernos de Educação Especial,** Santa Maria- RS, v. 2, n.14, p. 37-44, 1999.

_____. **A inclusão escolar de surdos**: um olhar sobre o currículo. Trabalho apresentado no II Seminário de Pesquisa em Educação Especial, 2006, Domingos Martins/ ES. Trajetórias de Pesquisa: instituindo novas trilhas e diálogos na perspectiva da inclusão, 2006. p. 1-11.

ESCARIÃO, G. N. D. **A Globalização e a homogeneização do currículo no Brasil**. 2006. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

FAVORITO, W. **“O difícil são as palavras”**: representações de/sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 2006.

FÁVERO, M. H. Os fundamentos teóricos e metodológicos da psicologia do conhecimento. Em M. H. Fávero & C. da C. (Org.), **Psicologia do Conhecimento**. O diálogo entre as ciências e a cidadania (p. 9-20). Brasília: Liber Livro, 2009.

FERNANDES, S. F. **Práticas de letramento na educação bilíngüe para surdos** / Sueli F. Fernandes. – Curitiba : SEED, 2006.

FERREIRA, Windyz B. **EJA & Deficiência**: estudo da oferta da modalidade da EJA para estudantes com deficiência. In.: PAIVA, J.; BARBOSA, M. J.; Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos, 2005.

_____. **Educação de jovens e adultos**: o que dizem as pesquisas. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos, 2009. P. 75-107.

_____. Desafios na educação de jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no Brasil. **Revista Alfabetização e Cidadania**, n.19, 2006.

_____. Educar na Diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular. In: AUTOR Ensaio pedagógicos, educação inclusiva: direito à diversidade. Brasília. MEC, 2006a. p. 125-132.

FONSECA, M. V. de A. **Versões e inserções**: a educação de jovens e adultos com deficiência mental. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2003.

FREIRE, A. M. Educação para a paz segundo Paulo Freire. **Revista Educação**, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: PUC/RS, ano XXIX, n. 2, p. 387-393, maio/agosto, 2006.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GÓES, M.C.R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.

GÓES, M.C.R. Com quem as crianças surdas dialogam em sinais? In: Lacerda, C. B. F.; Góes, M C.R. **Surdez, processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000. p. 29-49.

GONÇALVES, A. F. S. **As políticas públicas e a formação continuada dos professores**: na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

GONÇALVES, T. G. G. L. **Escolarização de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos**: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina, 2012.

GONÇALVES, T. G. G. L. MELETTI, S. M. F. **Escolarização de alunos com deficiência da educação de jovens e adultos**: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros (2007-2010). Apresentado no VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 2011, Nova Almeida-ES. Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado, 2011. CD- ROM.

GONZÁLES, J. A. T. Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GRASSI, D. **A inclusão de surdos na universidade**: um estudo de caso. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso, Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso, Cuiabá/MT, 2009.

HADDAD, S. et al. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. In: *Revista Brasileira de Educação*. **Anped**, vol. 12, n. 35, p. 1974 – 211, Mai./Ago. 2007

HADDAD, Sérgio; XIMENES, S. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB: um olhar passados dez anos. In.: BRZEZINSKI, I. (org). **LDB dez anos depois**: reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008. p. 130-48.

JANUZZI, G. S. M.; JANUZZI, N. Incidência de deficientes no Brasil segundo o Censo Demográfico de 1991: resultados empíricos e implicações para políticas. In: **Anais do XI Encontro Nacional de Estudos Populacionais da ABEP**. Caxambu: ABEP, 1998.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea).

_____. **A Educação do Deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2º ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

JESUS, D. M. **Educação Inclusiva**: construindo novos caminhos. 2002. 217 f. Relatório (Pós-Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação (Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

KLEIN, M. **Tecnologias de governamento na formação profissional dos surdos**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

LACERDA, C. B. F. de. **O processo dialógico entre aluno surdo e educador ouvinte**: examinando a construção de conhecimentos. In: A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação. Campinas-SP: Papirus. p.111-144. 1989.

LACERDA, C. B. F. de. **Os processos dialógicos entre aluno surdo e professor ouvinte**: - examinando a construção do conhecimento. Campinas, 1996, 153 f. Tese (Psicologia da Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

_____. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES**, Campinas-SP, v.19, n.46, set. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007>. Acesso em: 5 jun. 2011.

_____. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 23. 2000, Caxambú. **Anais...** Caxambú: Anped, 2000. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 5 de out. 2011.

_____. DE-UNIMEP POLETTI, J. E. **A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais - UNIMEP**. GT: Educação Especial /n.15. Agência Financiadora: FAPESP. Ano: 2004.

_____. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência, **Cad. Cedex**, Campinas, n. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 5 out. 2011

LIMA, L. P. B. **Reflexão sobre o processo de inclusão de pessoas portadoras de sofrimentos psíquicos na educação de jovens e adultos: EJA, numa escola confessional metodista, 2007**. Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto Superior de Teologia, Porto Alegre, 2007.

LIMA, M.S.C. **Surdez, bilinguismo e inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, 2004.

LINS, V. M. L. **Formação docente na educação de jovens e adultos: processos de inclusão/exclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em uma perspectiva de humanização**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

LODI, A.C.B. Língua de Sinais e fonoaudiologia. **Espaço**, n.10, p. 41-46, 2000.

LOPES, L.P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada interdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Paulo Cesar. **Diferença cultural e educação bilíngue**: as narrativas dos professores surdos sobre questões curriculares. 2009, 164f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós- Graduação em Educação na Linha de Pesquisa Educação e Processos Inclusivos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Documentos/Paulo.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2011.

MAFFEZOLI, R. R. **Olha, eu já cresci**: a infantilização de jovens e adultos com deficiência mental. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação da Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba-SP, 2004.

MAFFEZOLI, R. R.; GOES, M. C. R. de **Jovens e adultos com deficiência mental**: seus dizeres sobre o cotidiano de suas relações pessoais e atividades. Trabalho apresentado na 27^a Reunião da ANPED. Disponível em: <http://anped.org.br/reunioes/27ara/programacao_do_gt15>. Acesso em: 14 abr. 2011.

MANTOAN, M. T. E. Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: contribuições do LEPED (Unicamp). In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. de (Org.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 79-93.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUES, R.R. Educação de jovens e adultos: um diálogo sobre a educação e o aluno surdo. In.: QUADROS, R. M. de; PERLIN, G. (org.). **Estudos surdos II**. Petropolis- RJ: Arara Azul, 2007. p.132-149

MARTINS, E. **Cultura surda, educação e novas tecnologias em Santa Catarina**, 2005. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

MARTINS, A. P. **A escola, a ruptura, o retorno**: a educação de jovens e adultos, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2006.

MAZZOTTA, M. J. S. **A educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo, Cortez, 2001.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortes, 2005.

MENDES, E G. Perspectiva para a construção da educação inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M.S. e MARINS, S.C. (Org.) **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MELETTI, S. M. F. **Escolarização de alunos com deficiência**: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). Trabalho apresentado na 33ª Reunião da Anped. Disponível em: <[http://.anped.org.br/reuniões/33ªra/programacao do qt15](http://.anped.org.br/reuniões/33ªra/programacao%20do%20qt15)>. Acesso em: 20 maio 2011.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: Educação no Brasil: o balanço de uma década, 33., 2010, Caxambú: Anped, 2010.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Tradução de Wiadzy Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artemed, 2003.

MORAES, S. C. (Org.). **Educação especial na EJA**: contemplando a diversidade. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre / Secretaria Municipal de Educação, 2007.

MOREIRA, L. C.; FERNANDES, S. F. Reflexões sobre o perfil e expectativas dos participantes do Prolibras no Estado do Paraná. **Revista Educação Especial**, n. 30, Santa Maria, 2007. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2007/02/a6.htm>. Acesso em: 30 de novembro de 2011.

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

NICOLUCCI, D. **Educação de surdos**: uma proposta de intervenção na escola pública, 2006. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2006.

OLIVEIRA, E. C. de. **Educação de Jovens e Adultos com necessidades especiais**: rastreando alguns apontamentos para reflexão. Trabalho apresentado no XI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, 2008, Vitória/ES. Educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais: desafios às pesquisas, práticas pedagógicas e políticas educacionais. Vitória, 2008. p. 1-441.

_____. Educação de jovens e adultos com necessidades especiais: rastreando alguns apontamentos para reflexão...”In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (Org.). **A educação inclusiva de crianças, jovens e adultos**: avanços e desafios. Vitória/ES: Edufes, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação**: necessidades educacionais especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em: 9 out. 2011.

PACCINI, V. L. R. **Caminhos para uma prática inclusiva de leitura e escrita na escola**, 2007. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo. 2007.

PADILHA, A. M. L. O que fazer para não excluir? In: GÓES, Maria Cecília R.; LAPLANE, Adriana L. Frizman (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 93-120.

PEDROSO, C. C. A. **Com a palavra o surdo**: aspectos do seu processo de escolarização. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP: UFSCar, 2001.

_____. **O aluno surdo no ensino médio da escola pública**: o professor fluente em Libras atuando como intérprete. 2006. Tese (Doutorado em Educação Escola) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 2006. Disponível em: http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/.../pedroso_cca_dr_arafcl.pdf >. Acesso em: 5 agosto 2012.

PEREIRA, M. A.; CARVALHO, E. Boaventura de Sousa Santos: por uma nova gramática do político e do social. **Lua Nova** [on-line], n.73, p. 45-58, 2008, ISSN 0102-6445. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64452008000100002>>. Acesso em: 9 outubro 2011.

PERLIN, G. T. T. "*Identidades surdas*". In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Identidade surda e currículo. In: C.B.F. LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (Org.). **Surdez**: processos educativos e subjetividade, São Paulo: Lovise, 2000. p. 23-28.

PREFEITURA DE VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação, Subsecretaria Político-Pedagógica, Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial. Plano de trabalho 2008-2009. 2008.

QUADROS, R.M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem, Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 81-111, 2003.

QUADROS, R. M. de. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Cadernos Cedes**. Educação, surdez e inclusão social. Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-161, 2006.

_____. KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M. de. Políticas linguísticas e bilinguismo na educação de surdos brasileiros. In: Carvalho, A. M. (Org.). **Linguística luso - brasileira**. Linguística luso-brasileira. 1 ed. Madrid: Iberoamericana Editorial Vervuert, 2009, v. 2, p. 215-235.

RAMOS. I. O. **Educação especial e a Superintendência Regional de Educação de Cariacica**: um diálogo possível. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

RANGEL, I. S. **Contando história, fazendo história**: formação continuada com os professores da educação infantil. 2009. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

ROCKWELL, E. Etnografia e teoria na pesquisa educacional, In: EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. **Reflexiones sobre el proceso etnográfico** (1982-85). México: DIE/CINVESTAV, IPN, 1987.

RODRIGUES, C. H. **Diferença linguística e cultural na perspectiva da inclusão**: padrões internacionais e aprendizagem na sala de aula de surdos. Trabalho apresentado na 33ª Reunião da Anped. Disponível em: <http://.anped.org.br/reuniões/33ªra/programacao_do_gt15>. Acesso em: maio 2011.

RODRIGUES, D. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de educação inclusiva. **Inclusão**: Revista de Educação Especial, Brasília, v. 4, n.1, p. 33-40, jan./jun. 2008.

ROGENSKI, K. C. F. **Inclusão do surdo na educação de jovens e adultos**. 2010, 42 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/.../KEILA%20CRISTINA%20FACUNDO.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2011.

SÁ, N. R. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTOS, B. S. "Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo". In: Reis, D. A. et al (org.), **A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

_____. SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Reinventar a democracia**. 2ª ed. Lisboa: Gradiva, 2002.

_____. (org.) (2002a), **Democratizar a Democracia**: Os Caminhos da Democracia Participativa. Rio de Janeiro: Record. Também publicado em Portugal: Santos, B. de S. (org.) (2003), **Democratizar a Democracia**: Os Caminhos da Democracia Participativa. Porto: Afrontamento.

_____. (org.) (2003c), **Trabalhar o Mundo: Os Caminhos do Novo Internacionalismo Operário**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

_____. **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SÁNCHEZ, A. P. Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva. Educar en el 2000. **Revista de Formación del Profesorado**, n. 5 (2), 15-19, 2002.

SARMENTO, M. J. **O estudo de caso etnográfico em educação**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, Portugal, Braga, 2000.

_____. **O estudo de caso etnográfico em educação**. (Doc. policopiado), 2003.

SHIMAZAKI, E. M. **Letramento em jovens e adultos com deficiência mental**. 2006, 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/.../TeseElsaMidoriShimazaki.pdf>> . Acesso em: 15 jun. 2011.

SIEMS M. E.R. O aluno com deficiência na educação de jovens e adultos: um estudo de caso no extremo Nordeste brasileiro. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6º, 2010, São Carlos. **Anais...** São Carlos: CBEE, 2010. 1 CD-ROM.

SILVA, G. L. de A. **Mãos cheias de palavras num corpo que fala: o discurso figurativo do sujeito surdo**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

SILVA, V. Educação de surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, R. M. (Org.). **Estudos Surdos I: Série Pesquisas**. Petrópolis: Arara Azul, 2006. p. 14-37.

SILVA, C. A. A.; TEIXEIRA, J. M. Entre a “cultura” surda e cura da surdez: análise comparativa das práticas da Igreja Batista e da Igreja Internacional da Graça de Deus no Brasil. **Revista Cultura y Religión**, Iquique, v. 2, n.3, p. 82 – 97, 2008.

SKLIAR, C. Sobre o currículo na educação de surdos. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 38-43, 1997.

_____. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: _____. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

_____. **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

SOARES, L. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. e G. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 273-289.

_____. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, L. **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 121-141.

SOUSA, S. P. **A educação de surdos numa perspectiva educacional inclusiva: realidades e desafios em uma classe regular de EJA**. 2010. Monografia - Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SOUZA, R. M. **Que palavra que te falta?** Linguística, educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOUZA, R. M.; GÓES, M. C. R. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto de inclusão. In SKLIAR, C, (Org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. 1. Ed. Porto Alegre: Mediação, v. 1, 1999. P. 163-188.

SOUZA, M. A.. **Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: Ibpex, 2007.

SOUZA, R. M.; SILVESTRE, Núria. **Educação de surdos**. São Paulo: Summs, 2007.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Lagoa Editora, 2008. (No prelo).

TARTUCI, D. Alunos surdos na escola inclusiva: ocorrências interativas e construção de conhecimentos. In: **Reunião Anual da Anped - Educação: manifestos, lutas e utopias**, 25^o, 2002, Caxambu-MG. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2002. p. 234-234.

_____. **A escolarização do aluno surdo e a significação de si**: ser, conhecer e aprender. In: REUNIÃO Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 30^o, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: Associação Nacional da Anped, 2007. p.1-17.

TAVARES, I. M. S; CARVALHO, T. S. S. **Inclusão escolar e a formação de professores para o ensino de Libras (língua brasileira de sinais)**: do texto oficial ao contexto. Disponível em: <[http://dmd2.webfactional.com/media/anais/INCLUSAOESCOLAR-E-A-FORMACAO-DE-PROFESSORES-PARA-O-ENSINO-DE-Libras-\(LINGUA-BRASILEIRA-DE-SINAIS\).pdf](http://dmd2.webfactional.com/media/anais/INCLUSAOESCOLAR-E-A-FORMACAO-DE-PROFESSORES-PARA-O-ENSINO-DE-Libras-(LINGUA-BRASILEIRA-DE-SINAIS).pdf)>. Acesso em: outubro 2011.

TINÓS, L. M. S. **Caminhos de alunos com deficiências à educação de jovens e adultos**: conhecendo e compreendendo trajetória escolares. São Carlos: UFSCar, 2010.

TOMAINO, G. C. **Do ensino especializado à educação de jovens e adultos**: análise das trajetórias escolares na perspectiva dos alunos, familiares e professores. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2009.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, MEC. **Declaração de Hamburgo sobre educação de adultos – V CONFINTEA**. Brasília: MEC, 2004.

_____. Declaração mundial sobre educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

VÓVIO, C. L. Outras perspectivas sobre a alfabetização de pessoas jovens e adultas. In: SERRANI, Silvana. (Org.). **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2010, p. 100-115.

XAVIER, D. R. **Possibilidades dialógicas e interações sociais de jovens e adultos com deficiência mental no contexto da educação especial**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Metodista de Piracicaba Piracicaba-SP, 2007. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/aluno/visualiza.php?cod=292>>. Acesso em: 10 jun. 2011.

APÊNDICES

PROTOCOLO DE PESQUISA

Vitória _____ de 2012

À Escola Municipal de Ensino Fundamental _____

A/C: _____

Apresento a síntese do projeto de pesquisa intitulado **DESVELANDO OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS SURDOS NO CENÁRIO DA EJA: UM ESTUDO DE CASO**, orientado pela professora Dr^a Denise Meyrelles de Jesus, no Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas. Ao apresentarmos a síntese da pesquisa buscamos estabelecer parceria com essa unidade de ensino para desenvolvermos nossa pesquisa. Escolhemos essa escola por ser uma das escolas referências implementadas pela Secretaria Municipal de Educação para a educação bilíngue e por ser uma unidade de ensino que conta com um número expressivo de jovens e adultos surdos na EJA noturno.

Dados Pessoais

Nome: Marcos Leite Rocha

Endereço: AV Carlos Moreira Lima, nº 61, Aptº 305.

Bento Ferreira. Vitória - ES

Telefone: 97124111

CEP: 29050653

Idade: 31 anos

Naturalidade: Vitória – ES

Estado civil: Solteiro

Local de trabalho: Secretaria de Estado de Educação (SEDU)

Cargo: Professor

Local de trabalho: Escola Estadual de Oral e Auditiva de Vitória

Experiência profissional

Atuo como professor desde 2007, no Sistema Municipal de Vitória, na Rede Estadual de Educação e em duas instituições privadas de ensino superior. No Ensino Fundamental venho atuando nos últimos anos como professor de Língua Portuguesa para alunos surdos e no ensino superior venho atuando na docência das disciplinas de Língua Brasileira de Sinais. Em experiências anteriores – 2008 a 2009 – atuei na função de professor bilíngue na Educação de Jovens e Adultos, no noturno.

Interesse de pesquisa

Meu interesse em estudar os como e de que forma vem ocorrendo os processos de escolarização de alunos surdos surgiu quando cursava o último ano do curso de graduação, desde 2005 e pela minha atuação como professor de surdos um ano depois até os dias atuais. Neste contexto, temos como objetivo compreender os processos de escolarização de alunos surdos matriculas nas salas comuns da EJA, através da observação dos diferentes movimentos disparados nessa escola no sentido de implementar a proposta Bilíngue de ensino.

Síntese do projeto de pesquisa

Título: Desvelando os processos de escolarização de alunos surdos no cenário da EJA: um estudo de caso.

Objetivo da pesquisa: compreender os processos de escolarização dos alunos surdos matriculados nas salas comuns da EJA no noturno.

Público-alvo: Jovens e adultos surdos, professores, familiares dos alunos e funcionários do corpo técnico-pedagógico da instituição e dos setores de Educação Especial e Educação de jovens e Adultos.

Metodologia: estudo de caso do tipo etnográfico

Coleta de dados

- a) a pesquisa será realizada nos anos de 2011 e 2012, por meio da entrevista com os diferentes sujeitos, observação participante e análise de documentos;
- b) num primeiro momento, obteremos as autorizações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa;
- c) no segundo momento, realizaremos nossa aproximação nos diferentes tempos e espaços da escola.

Nesta direção, esperamos obter da equipe gestora autorização para o início do processo de coleta de dados.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO I

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresentamos aos alunos profissionais (sujeitos da pesquisa) da Escola Municipal de Ensino Fundamental _____, unidade do Sistema Municipal de Ensino de Vitória-ES, o projeto de pesquisa **DESVELANDO OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS SURDOS NO CENÁRIO DA EJA: UM ESTUDO DE CASO**, de autoria do mestrando Marcos Leite Rocha, como recomendação para a realização do Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo.

O objetivo da pesquisa é o de compreender os processos de escolarização de alunos surdos matriculados nas turmas comuns da Educação de Jovens e Adultos. Como instrumentos de pesquisa, serão utilizados a entrevista, observação participante em sala de aula e na sala de recursos, registros em diário de campo e análise de documentos. Informamos que os dados que emergirem durante o processo de coleta e de análise dos dados terão tratamento ético, com garantia de proteção dos nomes dos sujeitos e autorização da participação dos diferentes sujeitos pesquisados. O trabalho será realizado a partir de negociações com os diferentes sujeitos, ao longo do estudo. Os dados/resultados da pesquisa serão apresentados no texto da dissertação e poderão ser utilizados para publicação. Por isso, solicito sua autorização por meio da assinatura deste Termo de Consentimento:

Nome do profissional	Função	Assinatura	Telefone
	Pedagoga (o)		
	Diretor (a)		
	Instrutor (a) de Libras		
	Intérprete de Libras		
	Professor (a) (Bílingue)		
	Professor (a) (de sala comum)		
	Técnico da secretaria (Ed. Especial)		
	Técnico da secretaria (EJA)		

Vitória, _____ de 2012.

Marcos Leite Rocha

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO II

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresento aos alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental _____, Vitória-ES, o projeto de pesquisa **DESVELANDO OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS SURDOS NO CENÁRIO DA EJA: UM ESTUDO DE CASO**, de autoria do mestrando Marcos Leite Rocha, como recomendação para a realização do Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo.

O objetivo da pesquisa é o de compreender os processos de escolarização de alunos surdos matriculados nas turmas comuns da Educação de Jovens e Adultos. Como instrumentos de pesquisa, serão utilizados a entrevista, observação participante em sala de aula e na sala de recursos, registros em diário de campo e análise de documentos. Informamos que os dados que emergirem durante o processo de coleta e de análise dos dados terão tratamento ético, com garantia de proteção dos nomes dos sujeitos e autorização da participação dos diferentes sujeitos pesquisados. O trabalho será realizado a partir de negociações com os diferentes sujeitos, ao longo do estudo. Os dados/resultados da pesquisa serão apresentados no texto da dissertação e poderão ser utilizados para publicação. Por isso, solicito sua autorização por meio da assinatura deste Termo de Consentimento:

Eu, _____, aluno (a), da Escola Municipal de Ensino Fundamental _____, Vitória-ES, autorizo minha participação no projeto de pesquisa **DESVELANDO OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS SURDOS NO CENÁRIO DA EJA: UM ESTUDO DE CASO** de autoria do mestrando Marcos Leite Rocha – PPGE/UFES, concordando com os procedimentos apresentados.

Assinatura: _____ RG: _____

Telefone: _____

Data: _____

FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

1. Nome da escola: _____

2. Fundação: _____

3. Endereço: _____

4. Dados da comunidade: _____

5. Bairros de origem dos alunos: _____

6. Aspecto físico

a) Número de sala de aula: _____

b) Condições das salas de aula: _____

c) Possui biblioteca? _____ Condições de funcionamento: _____

d) Possui sala ambiente? _____ Quais? _____

e) Possui sala de professores, sala de direção, coordenação pedagógica, secretaria?

f) Possui refeitório? _____

7. Organização das turmas:

a) Número de alunos ouvintes e surdos por turno:

Matutino: (ouvintes): _____ (surdos): _____

Vespertino: (ouvintes): _____ (surdos): _____

Noturno: (ouvintes): _____ (surdos): _____

Totais: _____

b) Quantos alunos surdos por sala? _____

c) Número de turmas: Noturno: _____

8. Recursos humanos: Quantos professores bilíngues? _____

Quantos intérpretes? _____

Quantos professores surdos? _____

9. Rotina escolar:

a) Início e término das aulas:

Noturno: _____

b) Início e término do recreio:

Noturno: _____

d) Em Eventos escolares a participação de alunos surdos é:

() Significante. Todos ou a maioria participam.

() insignificante. A maioria não participa

Quais seriam os motivos possíveis:

10. Atendimento Educacional Especializado:

a) Espaços destinados a oferta do atendimento: _____

b) Número de profissionais para o atendimento: _____

c) Quantos intérpretes de Libras? _____

d) Quantos instrutores de Libras? _____

d) Quantos professores bilíngues? _____

12. Atendimento em sala de aula comum:

a) Quantos intérpretes de Libras atuando na escola, no noturno? _____

b) Quantas turmas têm alunos surdos matriculados? _____

FORMULÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DA SALA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DESTINADO AOS ALUNOS SURDOS

1. Aspecto físico

a) Dimensão espacial: _____

b) Mobiliário: _____

c) Há ambientes específicos na sala de atendimento?
Quais? _____

d) Materiais escritos expostos: _____

2. O grupo de alunos surdos

a) Número de alunos: Mulheres: _____ Homens: _____

b) Forma de organização da turma: _____

c) Números de alunos ingressantes nos anos de 2011: _____
2012: _____

3. Sobre a organização do trabalho pedagógico dos profissionais que atuam no espaço:

a) Como são pensada/organizada as ações educativas por parte da equipe pedagógica com os profissionais que atuam na sala? _____

c) Como são avaliadas? _____

4. Como se organiza o trabalho na sala do atendimento educacional especializado no noturno?

QUESTIONÁRIO: PROFISSIONAIS DA ESCOLA

01. Qual função você exerce nesta Escola:

- Diretor Professor (a) Professor Bilíngue Instrutor de Libras Intérprete de Libras Pedagogo (a) Coordenador Porteiro Merendeira Serviço Gerais Outra: _____

02. A que você atribui o quantitativo de alunos surdos matriculados nesta escola?

- Infraestrutura da Escola Localização da Escola Metodologia de Ensino amizade entre os surdos _____

03. Qual o seu grau de conhecimento da Libras?

- não conheço nada de Libras
 conheço alguns sinais
 tenho fluência na LS

04. Você sabe se comunicar com os alunos surdos?

- não, pois não entendo LS
 não, pois não me comunico com eles diretamente
 regular, apesar de não compreender muito a LS
 boa, pois sei me comunicar em LS

05. Para você o que é Libras?

- um método de comunicação
 uma linguagem com gestos
 uma língua como outra qualquer

06. Como você vê a implementação do projeto Bilíngue na EJA?

- inadequada para os surdos
 inadequada para os ouvintes
 Vantajosa para ambos. Os surdos e os ouvintes juntos aprendem melhor
 Utópica. Não há possibilidade da escolar ser bilíngue.

ENTREVISTA COM ALUNOS OUVINTES QUE TÊM ALUNOS SURDOS MATRICULADOS EM SUAS SALAS

1. Nome: _____

2. Série e Turma: _____

3. Você tem colegas surdos em sua turma? _____

4. Você entende a LS? Como você se comunica com eles?

5. Em sua opinião, porque tem tantos surdos na escola? Qual seria o motivo da vinda deles para esta escola, em particular? _____

6. Você acha que os alunos surdos conseguem aprender todas as matérias ensinadas na sala de aula? Justifique sua resposta. _____

7. Você acha que os alunos surdos se sentem incluídos na escola? Em que baseia sua resposta?

8. Quais os espaços da escola mais frequentados pelos surdos? Por quê? _____

9. Quais os menos frequentados? Por quê? _____

10. Você sabia que esta escola é uma escola referência para alunos surdos?

10. Você acha que seus colegas surdos gostam de participar das aulas e das atividades extracurriculares com toda a turma? Por quê? _____

11. Em sua opinião o que é uma pessoa surda? _____

12. O que você acha dos alunos surdos estudarem com os alunos ouvintes?

13. O que é Libras para você?

[] um método de comunicação

[] uma linguagem com gestos

[] uma língua como outra qualquer

ROTEIRO DA CONVERSA COM OS/AS ALUNOS (AS) SURDOS

1. Nome: _____
2. País: _____
3. Irmãos: _____
4. Pessoas que moram com o (a) aluno (a): _____
5. Programas favoritos:
TV: _____
- Tem amigos? _____ Ouvintes ou surdos? _____
6. Diversão preferida: _____
7. Ajuda em casa? Como? _____
8. Trabalha fora de casa? Onde? Quantas horas? É uma atividade remunerada?

9. Gosta de ler? _____ O quê? _____
10. Tem facilidade em ler e escrever? _____
11. Você acha importante aprender a ler e escrever? _____ Por quê? _____
12. Gosta de escrever? _____ Quando você escreve? _____
13. As pessoas da família fazem uso da leitura em casa? Que tipo de material?

14. Quem ajuda nas tarefas da escola _____
15. Já estudou em outra escola? _____ Qual? _____
16. Gosta desta escola? _____ Por quê? _____
17. Qual atividade mais gosta de fazer na escola _____
18. Quais professores você mais gosta? _____
Por quê? _____
19. Quais colegas você mais gosta de estar na escola: os colegas ouvintes ou os colegas surdos? _____ Por quê? _____
20. Qual não profissionais da equipe bilingue você mais gosta de estar? _____ Por quê? _____
21. Você acha importante aprender a ler e escrever? Por quê?
22. Outros dados suscitados durante a conversa:
