



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CAMPUS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
MESTRADO PROFISSIONAL - MPEJA**

Liliane Batista Coutinho Duques Santana

**EDUCAÇÃO DE SURDOS E DEFICIENTES AUDITIVOS NO
CONTEXTO DA EJA PRISIONAL: Possibilidades de
Formação Docente no Colégio Professor George Fragoso
Modesto**

SALVADOR - BAHIA

2019

Liliane Batista Coutinho Duques Santana

**EDUCAÇÃO DE SURDOS E DEFICIENTES AUDITIVOS NO
CONTEXTO DA EJA PRISIONAL: Possibilidades de
Formação Docente no Colégio Professor George Fragoso
Modesto**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
graduação em Educação de Jovens e Adultos,
Mestrado Profissional – MPEJA, Departamento de
Educação, do Campus I,
Universidade Estadual da Bahia, como requisito
para a obtenção do grau de Mestre em Educação
de Jovens e Adultos.

Área de concentração: Educação, Meio Ambiente e Trabalho.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Patrícia Carla da Hora Correia.

SALVADOR - BAHIA

2019

Desde que um homem foi reconhecido por outro como um ser sensível, pensante e semelhante a si próprio, o desejo e a necessidade de comunicar-lhe seus sentimentos e pensamentos fizeram-no buscar meios para isso. Gestos e vozes, na busca da expressão e da comunicação, fizeram surgir a linguagem.

AGRADECIMENTOS

A Deus, desde o início, foi Ele, da seleção até o final, obrigada por este presente, não que eu mereça, mas tua palavra diz: “Deleita-te no Senhor e Ele concederá o desejo do teu coração.”

A minha Mãe, Dália, que abaixo de Deus, foi ela que desde o início lutou comigo, dando-me forças, não me deixando abater pelo cansaço, sempre me fazendo recorrer a Deus nos momentos difíceis.

A minha filha Sophia, um anjo colocado por Deus na minha vida, que me revigora a cada dia, consegue que eu seja uma mulher mais forte e mais feliz.

À Prof.^a Patrícia da Hora, Pró Patrícia, que mais do que orientações precisas, me deu força, coragem para produzir, incentivo de que eu conseguiria, paciência, e conhecimentos transmitidos. Sua simplicidade e calma fizeram toda diferença nessa trajetória do Mestrado.

A minha amiga e colega Bernadete, que apelidei, carinhosamente, de Berna, pela caminhada que trilhamos juntas, pelas dificuldades divididas e alegrias compartilhadas.

A Prof.^a Isa Castro, pelas orientações, ensinamentos, lições de vida e conselhos.

Aos colegas e a Equipe Gestora do Colégio Estadual George Fragoso Modesto, esta pesquisa traduz um trabalho de compromisso e dedicação assumido por cada um de vocês e para vocês.

Aos professores do MPEJA/UNEB cada um com seus saberes, suas expectativas e vontade de que este Programa se fortaleça e cumpra a sua missão. As técnicas da secretaria do MPEJA, pelo carinho e atenção.

*Se penetrássemos
o sentido da vida
seríamos menos
miseráveis.*

Florbelá Espanca

SANTANA, Liliâne B. C. D. EDUCAÇÃO DE SURDOS E DEFICIENTES AUDITIVOS NO CONTEXTO DA EJA PRISIONAL: Possibilidades de Formação no Colégio

Professor George Fragoso Modesto. 2019. xx f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Universidade do Estado da Bahia, 2019.

RESUMO

Este estudo discute sobre a percepção dos professores em relação aos estudantes Jovens e Adultos com surdez e deficiência auditiva de uma Escola Estadual Prisional em Salvador - Bahia, tendo como suporte metodológico a trajetória fenomenológica, definindo a interrogação desta pesquisa em como acontece a formação para trabalhar com sujeito surdo e deficiente auditivo nos diversos espaços formais e informais. Como pergunta norteadora, como se dá o encontro pedagógico entre o professor e o estudante privado de liberdade com surdez e deficiência auditiva. Como objetivo-fim compreender a percepção do professor em relação ao sujeito surdo e deficiente auditivo jovem/adulto no Colégio Professor George Fragoso Modesto, e como objetivos-meio buscamos: discutir aspectos epistemológicos do sujeito surdo e deficiente auditivo jovem/adulto no seu processo de formação; refletir sobre a concepção adotada (s) pelos professores da EJA Prisional que possuem sujeitos com surdez e deficiência auditiva nas aulas; ressignificar o processo de formação do professor da EJA para trabalhar com o sujeito surdo e deficiente auditivo. A pesquisa teve como aporte teórico a construção de atos da consciência, discutindo a EJA no contexto Prisional, a Educação de Surdos e deficientes Auditivos e a formação docente contando com embasamento de importantes teóricos. Participaram da pesquisa seis professores do Colégio George Fragoso Modesto e uma técnica da Coordenação de Educação de Jovens e Adultos, da Secretaria Estadual de Educação - SEC. A análise e a interpretação das descrições apresentadas pelos professores investigados nos revelaram a necessidade de formação na área de Surdez e Deficiência auditiva, e o quanto, ainda, precisamos compreender e fazer para que a inclusão na Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade se efetive, tendo a formação docente continuada como possibilidade.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade. Estudantes com surdez e deficiência auditiva. Formação docente. Trajetória fenomenológica.

ABSTRACT

This study discusses the teachers' perception regarding the deaf and hearing impaired Young and Adult students of a State Prison School in Salvador - Bahia, having as a methodological support the phenomenological trajectory. We define as interrogation how the training to work with deaf subject happens. Hearing impaired in the various formal and informal spaces? And as a guiding question, how is the pedagogical encounter between the teacher and the student deprived of liberty with deafness and hearing impairment? As the end-goal we seek to understand the

teacher's perception of the young / adult deaf / hearing impaired subject at Professor George Frago Modesto High School, and as middle-goals we seek to: discuss the legal and epistemological aspects of the deaf and hearing-impaired young / adult subject in its formation process; describe the concept (s) adopted by the teachers of the EJA Prison that have subjects with deafness and hearing impairment in class; resignify the process of formation of the teacher of Youth and Adult Education to work with the deaf and hearing impaired subject. The research had as theoretical support the construction of acts of conscience, discussing the EJA in the Prison context, the Education of the Deaf and Hearing Impaired and the teaching formation counting on the basis of important theorists. Six teachers from George Frago Modesto High School and one technician from the Coordination of Youth and Adult Education, from the State Department of Education - SEC participated in the research. The analysis and interpretation of the descriptions presented by the investigated teachers revealed to us the need for training in the area of Deafness and Hearing Impairment, and how much we still need to understand and do so that inclusion in the Education of Youth and Adults deprived of their liberty is effective. , with continuing teacher education as a possibility.

Keywords: Youth and Adult Education deprived of liberty. Students with deafness and hearing impairment. Teacher training. Phenomenological trajectory.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Caracterização do colégio.....	27	Quadro 2 - Formação dos sujeitos colaboradores na Unidade Escolar/Prisional.....	31
Gráfico 1 - Distribuição de matrículas de alunos com surdez e deficiência auditiva na Educação Básica do Brasil por modalidade de ensino entre 2007 e 2016.....	42		

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Compreensão da Trajetória Fenomenológica.....	22	Figura 2 – Interrogação e Pergunta da Pesquisa.....	25
		Figura 3 – Trajetória da investigação.....	26
Figura 4 - Complexo penitenciário do estado da Bahia, onde está inserido o Colégio Professor George Frago Modesto.....	28		
Figura 5 - Elementos			

distintos.....	32	Figura 6 - Unidades significativas.....	36
Figura 7 - Identificação do fenômeno variação linguística.....	45		
Figura	8		—
Parâmetros.....	47	Figura 9 -	
Graus de Surdez e Deficiência Auditiva.....	50		
Figura 10 – Dificuldades quanto ao pedagógico na área de surdez e deficiência auditiva.....	55		

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACs	Atividades Complementares
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAES	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Banco de Dados de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CJA	Coordenação de Jovens e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFINTEAS	Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos
CPA	Comissão Permanente de Avaliação
DMET	Declaração Mundial de Educação para Todos
IFS	Instituto Federais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MPEJA	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos
ONU	Organização das Nações Unidas
PPP	Projeto Político Pedagógico

PNE Plano Nacional de Educação

PROEJA Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

SAEB Sistema de Avaliação do Estado da Bahia

SEC/BA Secretaria de Educação da Bahia

SRM Salas de Recursos Multifuncionais

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 A TRAJETÓRIA PERCORRIDA: AMIZADE ALÉM DO SOM PARA O TRILHAR DA PESQUISA.....	14
2 OS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ESTUDO.....	19
2.1 PERCURSOS INVESTIGATIVO: O PORQUÊ DA ABORDAGEM QUALITATIVA.....	19
2.2 A TRAJETÓRIA FENOMENOLÓGICA E OS SEUS MOVIMENTOS.....	20
2.2.1 Caminho da pesquisa – o trilhar seguido.....	24
2.3 O COLÉGIO PROFESSOR GEORGE FRAGOSO MODESTO – O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO.....	26
2.4 OS SUJEITOS COLABORADORES.....	30
2.5 DINÂMICA DA PESQUISA.....	31
2.5.1 Momento 1: Descrição – a voz dos sujeitos.....	32
2.5.1.1 Instrumentos/modalidades de escuta.....	33
2.5.1.2 Busca pelas unidades significativas.....	34
2.5.2 Momento 2: Reduções – releituras sucessivas.....	36
2.5.3 Momento 2: Interpretação – desvelando o fenômeno.....	36
3 ATOS DA CONSCIÊNCIA I - INTERFACES ENTRE O SUJEITO SURDO E DEFICIENTE AUDITIVO NA EJA PRISIONAL.....	38
3.1 EDUCAÇÃO DE SURDOS E DEFICIENTES AUDITIVOS.....	38
3.1.1 Um olhar sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.....	44
3.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA SURDOS E DEFICIENTES AUDITIVOS.....	50
3.2.1 Lacunas do Conhecimento.....	56
4 ATOS DA CONSCIÊNCIA II – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PRIVADOS DE LIBERDADE COM DEFICIÊNCIA.....	58
4.1 BREVE HISTÓRICO DA EJA PRISIONAL NO BRASIL.....	58
4.2 REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	60
4.3 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EJA PRISIONAL.....	64
5 O ENCONTRO DOS PROFESSORES DA EJA PRISIONAL COM OS SUJEITOS SURDOS/DEFICIENTE AUDITIVO PRIVADOS DE LIBERDADE: ANÁLISE DA TRAJETÓRIA.....	70
5.1 UNIDADE SIGNIFICATIVA – FORMAÇÃO DOCENTE.....	71

5.2 UNIDADE SIGNIFICATIVA – DIFICULDADES/POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO.....	75
5.3 UNIDADE SIGNIFICATIVA – SUJEITOS SURDOS E DEFICIENTES AUDITIVOS PRIVADOS DE LIBERDADE E INCLUSÃO.....	82
6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	86
REFERÊNCIAS.....	90
APÊNDICES.....	9
5	
ANEXOS.....	105

14

1 A TRAJETÓRIA PERCORRIDA: UMA AMIZADE ALÉM DO SOM CONDUZINDO A PESQUISA

A Educação de Surdos e Deficientes Auditivos¹ começou² a fazer parte da minha vida, definitivamente, em 2004, em um colégio estadual de Salvador. Quando entrei na sala e vi os alunos surdos e deficientes auditivos, não sabia como lidar com aqueles cinco adolescentes. Não tinha noção do que era Libras – Língua Brasileira de Sinais, Comunidade Surda, Identidade Surda e Cultura Surda, só via alunos surdos e deficientes auditivos, que, naquele momento, não tinham condições de entender o que estava explicando e que por isso, uma solução deveria ser encontrada. Os caminhos se cruzaram. Eles e eu, construímos, o que chamo, hoje, uma linda amizade, que deu origem a página na internet ‘Amizade Além do Som’.

Em 2005, uma das turmas dada a mim, era a 8ª série e tinha alunos surdos e deficientes auditivos. Mais uma vez os caminhos se entrelaçavam. Um dos alunos se aproximou de mim e com ele, tive o primeiro contato com a Libras. Sempre nos intervalos, ele me dava aulas, e a cada aula, eu me aproximava do grupo. Comecei a me interessar pelos surdos e pelos deficientes auditivos, sua comunidade, sua língua e cultura. Minha necessidade de aprender logo a língua de sinais, foi aumentando, resolvi, então, procurar um curso, matriculei-me e, não satisfeita, contratei um professor surdo para me dar aulas particulares, e iniciei pesquisas na área.

Nessa busca, comecei a me preocupar com o aprendizado deles na escola e, também, a observar o comportamento e a metodologia de ensino dos demais

professores diante desses alunos, como ocorria a inclusão daqueles adolescentes. Foi nesse momento, que começou minha inquietação e luta em favor da inclusão escolar. Neste mesmo ano, veio um desafio maior, fui convidada a trabalhar na Sala de Apoio aos Alunos Surdos (como era chamada na época) de um colégio da rede

¹*“A surdez consiste na perda maior ou menor da percepção normal dos sons. Verifica-se a existência de vários tipos de pessoas com surdez, de acordo com os diferentes graus de perda da audição.”* (MEC, 2006).

² Pedirei licença aos leitores para escrever na primeira pessoa neste momento do texto, pois apresentarei a minha justificativa e motivações para a realização desta pesquisa, a escolha da trajetória metodológica, e por trazer as minhas experiências pessoais e profissionais para compor esta dissertação.

15

estadual. Já tinha uma noção sobre Libras e estava apaixonada pela área de Surdez e queria ajudá-los no processo de inclusão. As Salas de Apoio evoluíram e mudaram a nomenclatura para Salas de Recursos Multifuncional (SRM) e durante todo este tempo atuando nesta sala, investi em cursos, sacrificando alguns prazeres, fiz uma Especialização em Educação Especial e Libras, fiz cursos para Intérprete em Libras, comecei a escrever Artigos na área.

O interesse pela pesquisa sobre EJA Prisional e Educação de Surdos e Deficientes Auditivos surgiu, alguns anos depois, após um período de trabalho na Secretaria Estadual de Educação do Estado da Bahia - SEC, na Coordenação de Educação Especial - CEE (2012-2015). Nesse período, tive oportunidade de conhecer a Coordenação de Jovens e Adultos - CEJA, e o Sistema Prisional do Estado, para participar de uma reunião entre a CEJA e os professores do Colégio Professor George Frago Modesto, que queriam saber sobre a Educação Especial, e fui representando a CEE.

Sei de toda a complexidade que envolve o estudo de tal temática, entretanto importa contribuir com a discussão sobre a EJA Prisional e Educação de Surdos e Deficientes Auditivos, e as possibilidades dessa modalidade se tornar acessível a todas as pessoas com surdez e deficiência auditiva, que estejam em privação de liberdade, considerando sua cultura e seus sistemas próprios de aprendizagem. É importante colocar que, através de um cuidadoso estudo das publicações na área e mediante a consulta aos bancos de dados das universidades, da bibliografia e legislação disponível sobre o tema, concluí que este tema é singular, pois não encontrei pesquisas com essa temática. Assim, tomando como ponto de partida, a

minha trajetória profissional e fortalecida pelos meus estudos sobre este campo do conhecimento, proponho interrogar **como acontece a formação para trabalhar com sujeito surdo e deficiente auditivo nos diversos espaços formais e informais?** Tal interrogação me acompanha a muito tempo e, ainda, permitirá novas perguntas e interrogações.

Dessa forma, construí algumas proposições, que se tornaram alicerces para a realização desta pesquisa, como a de que o professor, como colaborador no processo de inclusão, percebe os sujeitos surdos e deficientes auditivos privados de liberdade, como se desenvolve o pedagógico e o que sentem ao ter estes sujeitos em suas aulas. Nesse contexto, foi importante realizar a pesquisa, observando o

16

processo de inclusão sob a ótica das necessidades dos professores, seus desafios, angústias, medos e desconhecimentos. Assim, ao organizar estudos e pesquisas, entrecruzando a EJA Prisional e a Educação de Surdos e Deficientes Auditivos, decidi por perguntar: **como se dá o encontro pedagógico entre o professor e o estudante privado de liberdade com surdez e deficiência auditiva?** A pergunta formulada abarca um amplo campo de investigação, por se tratar de uma questão de cunho subjetivo.

O fenômeno acontecerá no momento em que, os sujeitos da pesquisa descreverem o que houve, seus sentimentos sobre o encontro com estes sujeitos e os conceitos preestabelecidos. Busquei, assim, analisar como esses encontros pedagógicos entre o professor e o estudante, refletem na organização e na prática do professor, na efetivação da inclusão do sujeito surdo e deficiente auditivo privado de liberdade.

Por se tratar de uma pesquisa científica, a definição do percurso metodológico a ser seguido, delineou toda trajetória. Estava ciente de que para responder aos questionamentos, precisava dialogar com os sujeitos da pesquisa, que dariam suas respostas e percepções para que a partir daí, conseguisse formular minhas considerações e, enfim, construir a compreensão que desejava.

Optei pela abordagem qualitativa, pois, esta, me daria condições de dialogar com os sujeitos, mesmo sabendo que dados numéricos seriam necessários para compor a pesquisa, tal abordagem me indicaria o que eu queria conhecer, além de

me aproximar dos sujeitos, das suas crenças, suas percepções, sendo assim, também, defini a trajetória que contribuiria para essas aproximações.

Nesse contexto, a escolha da trajetória fenomenológica foi a que permitiria a condução desta pesquisa, de forma a alcançar os objetivos elencados. Inicialmente, busquei conhecer melhor e entender como seria a dinâmica da investigação para, assim, definir e realizar as etapas propostas por esta metodologia. O primeiro passo foi definir o que interrogar no desenvolvimento da pesquisa, qual seria a pergunta que faria ao que seria investigado e quais objetivos poderiam construir para que as inquietações fossem respondidas. Sendo assim, com o auxílio teórico sobre a trajetória escolhida, coloquei-me no campo de pesquisa, dedicando-me ao estudo da trajetória fenomenológica, através das produções de Martins (1989), dos escritos

17

e pesquisas realizadas por Bicudo (1994, 2011), Espósito (1989), dentre outros seguidores.

A partir daí, defini como objetivo-fim desta investigação: compreender a percepção do professor em relação ao sujeito surdo e deficiente auditivo jovem/adulto no Colégio Professor George Fragoso Modesto, no entendimento que, com o auxílio da trajetória fenomenológica, a percepção corresponde aos sentimentos construídos pelos professores ao receber em suas classes da EJA Prisional, estudantes com surdez e deficiência auditiva.

Para alcançar, de forma satisfatória, o objetivo deste trabalho, tracei como objetivos-meio: discutir aspectos epistemológicos do sujeito surdo e deficiente auditivo jovem/adulto no seu processo de formação; refletir sobre a concepção adotada (s) pelos professores da EJA Prisional que possuem sujeitos com surdez e deficiência auditiva nas aulas; ressignificar o processo de formação do professor da EJA para trabalhar com o sujeito surdo e deficiente auditivo, a partir da proposição de uma formação continuada para os professores.

Partindo das minhas visitas ao colégio escolhido como *lócus* da pesquisa, a trajetória fenomenológica permitiu com que eu tivesse uma aproximação maior com os professores entrevistados, por meio da qual, conheci, através das experiências vividas e por eles contadas, sua posição diante da inclusão de estudantes surdos e deficientes auditivos privados de liberdade, pois, apenas, o que eu já conhecia, não

me daria subsídios para realizar a investigação. Houve, assim, necessidade de realizar observações de momentos pedagógicos e da análise da entrevista feita para que, assim, pudesse adquirir e organizar todo material para a interpretação.

Ao analisar as respostas da entrevista, tracei um percurso em que os sujeitos, através da linguagem, das impressões, falariam de como percebem os estudantes surdos e deficientes auditivos. Para entender a relação do professor com este público, usei de entrevista e observações através das quais, os professores descreveram suas percepções e foi possível entender sua prática. A investigação foi realizada, sempre, na perspectiva de me aproximar das percepções que os professores tinham em relação aos estudantes surdos e deficientes auditivos.

18

Esta pesquisa foi estruturada em cinco seções. Na primeira, de caráter introdutório, apresenta as minhas inquietações, assim como a interrogação e a pergunta de investigação, considerando o contexto a partir do qual o fenômeno foi gerado.

Na segunda seção, defino o conjunto de ferramentas teórico-metodológicas utilizadas. Neste capítulo, pretendi descrever a perspectiva teórica subjacente ao estudo, as ferramentas conceituais, etapas e procedimentos para a realização do mesmo. A terceira e quarta seções trazem os atos da consciência³, que foram construídos a partir das dúvidas e inquietações apresentadas pelos sujeitos colaboradores no decorrer das entrevistas e colocadas por meio de suas descrições. Reuni material teórico sobre a Educação de Surdos e Deficientes Auditivos no Brasil, Brasil (1988,1996,1998,1991, 2008). Revisão da literatura específica apoiada em autores, como: Lacerda (2006), Quadros & Perlin (2007), Quadros (2005, 2007, 2017), Skliar (1997, 1998), Dantas (2015), Amorim (2017), Pereira (2018), Freire (2005), Correia (2018), Mantoan (1989, 1997, 1998, 2003), Onofre (2007, 2013, 2014, 2015), Vieira (2013), Ireland (2013), Maeyer (2013), dentre outros.

Na quinta seção, coloco a análise de toda pesquisa, que permitiram a construção desta dissertação. É importante colocar que, para a construção do plano de intervenção, os encontros com os sujeitos colaboradores propiciou uma

aproximação maior, fazendo com que a pesquisa desenvolvida contribuísse com a escola, *lócus*, de todo processo investigativo. Desenvolvi, assim, uma proposta de formação continuada em Libras, com o compromisso de todos os professores, em buscar preparar-se para esse público alvo da Educação Especial, e, também, que possa contribuir para a compreensão da realidade social dos sujeitos surdos e deficientes auditivos privados de liberdade no estado da Bahia, identificando as necessidades e expectativas dos professores. Por fim, que este estudo possibilite reflexões, que contribuam com a Educação Prisional, no sentido de propor Políticas Públicas e ações voltadas ao atendimento das especificidades dos surdos e deficientes auditivos privados de liberdade, tendo em vista o diálogo entre as concepções e ações da comunidade escolar.

³ Sob o uso desse termo, entendemos que o sujeito (pesquisador) contextualizado neste “mundo” realiza sua pesquisa constituindo sentidos e significados do fenômeno investigado como um mosaico do que se mostra e é captado pela percepção (BICUDO, 2011a).

19

2 OS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ESTUDO

Nesta seção, apresentamos o conjunto de ferramentas teórico-metodológicas utilizadas no estudo, explicando a escolha pela abordagem qualitativa, e, em seguida, a trajetória fenomenológica⁴ e suas contribuições na pesquisa, no campo da Educação, descrevendo as etapas percorridas e a dinâmica vivenciada a partir da trajetória preterida.

2.1 PERCURSOS INVESTIGATIVO: O PORQUÊ DA ABORDAGEM QUALITATIVA

Optamos pela pesquisa qualitativa, porque entendemos, inicialmente, ser a mais adequada para o estudo desenvolvido, que é compreender como se dá o encontro pedagógico entre o professor e o sujeito surdo e deficiente auditivo privado de liberdade no Colégio Professor George Frago Modesto. Esse tipo de pesquisa, proporciona ao pesquisador, participar do fenômeno observado de maneira contextualizada, impondo construções que vão além da simples observação dos fatos. Quanto a essa questão, Chizzotti (2001, p.79) sinaliza que:

Abordagem qualitativa parte do fundamento de que há relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O objeto não é um dado inerte neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Para Minayo (2008), a pesquisa qualitativa se preocupa com a realidade não quantificável e para isso trabalha com significados, valores, atitudes, aspirações e crenças. O autor coloca que a metodologia qualitativa incorpora o significado e a intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais. Dessa forma, o estudo qualitativo busca apreender a totalidade coletada, objetivando, em última instância, atingir o conhecimento de um fenômeno histórico que é significativo em sua singularidade.

⁴ Usa-se o termo 'trajetória' ao invés de método, pois o termo 'trajetória' permite uma maior liberdade no processo investigativo. Para Martins (1990), é importante ter cuidado para que a trajetória fenomenológica não seja associada ao sentido cartesiano de método.

20

Importante colocar, também, que fazendo uso de uma postura reflexiva, o pesquisador qualitativo procura minimizar suas crenças, seus fundamentos e suas experiências de vida que possam relacionar-se com o tema proposto. O objetivo principal, nesse caso, é o de não interferir na coleta de dados, muito menos na obtenção dos dados dos indivíduos para que estes sejam descritos, exatamente, como são demonstrados (SAMPIERI *et al.*, 2006).

Nesse contexto, Minayo (2008, p. 14), ainda, afirma, que o objeto das ciências sociais é "essencialmente qualitativo", significa dizer, que a riqueza de significados existentes na vida individual e coletiva que compõem a realidade social, está presente nos pensamentos, nas teorias, nos discursos que expressam as estruturas humanas, nos processos, nas representações e subjetividades presentes nas expressões, nos símbolos e significados.

Esta pesquisa, também, é exploratória, pois busca investigar uma temática pouco estudada. A exploração é a fase preliminar, pois proporciona maiores informações sobre o assunto que se vai investigar, facilitando a delimitação do tema da pesquisa, orientando a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto (SAMPIERI *et al.*, 2006). Por este

caminho, a fase exploratória da pesquisa se constituiu na busca dos referenciais teóricos sobre estudos e pesquisas na área da Educação de Surdos/Deficientes Auditivos, Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade, bem como o levantamento de sites especializados na área de educação para a seleção do material bibliográfico e informativo utilizado.

2.2 A TRAJETÓRIA FENOMENOLÓGICA E OS SEUS MOVIMENTOS

Inicialmente, usamos a expressão “trajetória de inspiração fenomenológica” e não método fenomenológico de pesquisa, entendendo que essa é a primeira questão que se observa sobre o termo Método. Nos estudos iniciais na fenomenologia como pesquisadora, tal termo tem sido usado para evitar o sentido observado em alguns fenomenologistas. Martins (1990), por exemplo, tem o cuidado para que a pesquisa fenomenológica não seja associada ao sentido

21

cartesiano de método. Por esta razão, demos preferência ao uso da palavra trajetória, que dá maior liberdade para o pesquisador no processo da pesquisa.

Através da inspiração fenomenológica, compreendemos o que é ser sujeito fenomenológico constituído e/ou inventado na Educação de Surdos e Deficientes Auditivos e na EJA Prisional. Nesse estudo, em sua trajetória, procuramos sentir o rumo/sentido que os colaboradores dão às suas vidas a partir das interrogações de sentido advindas da vida (FRANKL, 1997; PINEL, 2003a e 2003e).

Na fenomenologia, o *ser sendo*, no cotidiano do mundo do pesquisador é o maior instrumento para a “coleta” de descrições de experiências. Não procuramos a evidência como ela se dá em si mesmo enquanto originária, pelo contrário, desvelamos horizontes pela descoberta das pressuposições sobre o fenômeno. A trajetória fenomenológica, dessa pesquisa, caracteriza-se pela ênfase no mundo da-vida cotidiana, na experiência vivida pelo outro. Para Rogers (1978; 2002), é importante penetrar, empaticamente, no mundo subjetivo particular do outro, objetivando compreender o sentido da experiência do outro, tal como ele está para a experiência.

A outra observação que se apresenta para o pesquisador de inspiração fenomenológica é, via de regra, a proposição do “problema”, quanto a isto, Martins (1990) afirma que, em pesquisa fenomenológica não há problema, o pesquisador não tem um problema para pesquisar, tem sim, suas dúvidas sobre alguma coisa e quando há dúvidas, ele interroga, quando pergunta, ele tem uma resposta. À medida que a sua interrogação surge, evidencia-se, também, a trajetória a seguir, que o estará direcionando para o fenômeno. O pesquisador, em fenomenologia, não vai ter, a priori, princípios explicativos, teorias ou qualquer indicação definidora do fenômeno, ele vai iniciar o seu trabalho, apenas, interrogando o fenômeno, por esta razão, não existe uma teoria “*a priori*”, mas esta nasce com o conhecimento do campo. Segundo Bicudo (2011, p. 23):

A interrogação diz da perplexidade do investigador diante do mundo, a qual se manifesta inclusive como força que o mantém alerta buscando, inquirindo, não se conformando com respostas quaisquer. Persiste, muitas vezes, ao longo da vida do pesquisador ou mantém-se durante muito tempo.

22

Neste contexto, a autora, supracitada, ainda, coloca uma fundamental diferenciação entre interrogação e pergunta. Apesar de existir uma correlação entre ambas, elas possuem especificidades. A interrogação tem um caráter mais abrangente, genérico, que nos acompanha sempre, enquanto as perguntas, que surgem da interrogação, são mais restritas e surgem em unidade de sentido, ou seja, conforme explica Bicudo (2011), a interrogação interroga o mundo, enquanto a pergunta perspectiva a interrogação para dar-lhe materialidade, fisicalidade.

A fenomenologia tem a pretensão de “[...] explicar as estruturas em que a experiência se verifica, de deixar transparecer, na descrição da experiência, suas estruturas universais.” (CAPALBO, 2008, p. 18). Assim sendo, a problematização sobre como ocorre o encontro pedagógico entre os professores e os sujeitos surdos e deficientes auditivos privados de liberdade, sem esquecer as peculiaridades desses indivíduos, direcionou este trabalho à pesquisa qualitativa com abordagem fenomenológica, escolhas coerentes com a natureza da interrogação e da pergunta.

A trajetória fenomenológica é um dos modos mais adequados de investigar o mundo vivido, bem como questões como a mutabilidade e a relatividade da verdade. As indagações aqui apresentadas, levaram-nos a buscar uma trilha metodológica capaz de desvelar como o professor percebe os sujeitos surdos e deficientes

auditivos na EJA Prisional. Tal interrogação pode ser focada na seguinte pergunta: *como acontece a formação para conviver/dialogar com o sujeito surdo/deficiente auditivo nos diversos espaços formais e informais?* A trajetória fenomenológica dará acesso às vivências imediatas, préreflexivas e contextualizadas, conforme afirmam Bicudo e Martins (2005), o fenômeno se manifesta tornando-se “visível a si mesmo”.

Para realizar a análise do fenômeno proposto, como forma de responder a interrogação, obtêm-se os dados da experiência por meio das descrições dos sujeitos que a vivenciam. Essas experiências são relatadas de variadas maneiras, defrontando-se com um conjunto de significados. Tomando como base a Figura 1, apresenta-se a compreensão da Trajetória Fenomenológica e como ela foi desenvolvida neste trabalho.

23

Figura 1 – Compreensão da Trajetória Fenomenológica



Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação com base em Bicudo (2011).

Inicialmente, descrevemos os atos da consciência, limitando-se a relatar o visto, sem avaliações ou interpretações, fazendo, apenas, a exposição do vivido, mas, essa descrição solicita, sempre, uma interpretação, ou seja, uma síntese unificadora da coisa percebida, que na trajetória fenomenológica se destaca como “unidade significativa”, que são fenômenos agrupados por semelhanças e/ou

diferenças fundamentais, isto é, o pesquisador busca nas descrições o que é convergente e invariante, dessa forma, as unidades significativas se constituem pontos de partida para as análises.

Após a obtenção das unidades significativas, o pesquisador procura expressar o significado contido nelas como forma de chegar à “estrutura do fenômeno”. É o momento que se efetua as reduções, que, segundo Martins (1992, p.60), neste momento, busca-se a essência, a natureza própria do que se interroga, e, quando, encontra-se as unidades significativas, consegue-se uma síntese da “coisa percebida”.

É importante, ainda, colocar que no momento da realização da redução, busca-se descortinar o que foi dito pelos sujeitos, por meio de suas experiências significativas. Segundo Martins (1992, p. 61) “[...] o objetivo principal da redução é chegar a essência, à natureza própria daquilo que interrogamos. A essência porém não é objeto final da fenomenologia, pois seu objetivo final é a existência”. Nesse contexto, para Bicudo (2011, p.103):

É necessário uma leitura cuidadosa dos dados que permita ao pesquisador extrair os aspectos que o impressionaram dentro do seu campo perceptivo,
24

iluminado por sua interrogação, e o que apontam como evidências da experiência vivida.

Após selecionar as unidades significativas, baseadas no que os colaboradores colocaram como consenso e convergências, procura-se analisar a importância destas para o desenrolar da pesquisa. A compreensão fenomenológica, terceiro momento, consiste em buscar convergências e divergências entre as unidades de significado, categorizando em temas, identificando os que se repetem e os que convergem em seu sentido e, assim, alcançando uma variante ou, em outras palavras, a essência do fenômeno estudado. O pesquisador sintetiza todas as unidades de significado, incorporando-as em um argumento consistente sobre fenômeno estudado, elucidando as experiências do sujeito colaborador. Este caminhar fenomenológico será detalhado, considerando a escuta desses sujeitos. Para Bicudo (2011, p.60), nesta etapa da pesquisa:

Cada discurso, ou seja, depoimento dado, foi lido tantas vezes quantas necessárias para que o sentido do dito em relação à interrogação se

fizesse para a pesquisadora, olhando para o o sujeito estava expressando.
Nesse procedimento foram destacadas as Unidades de Sentido escritas, então, como Unidade de Significados na linguagem do pesquisador.

Com a sintetização de todas as unidades de significado, estabelecemos o referencial teórico, que chamaremos, nesta pesquisa, de Atos da Consciência, para fundamentar a reflexão e o pensar, que não podem partir do vazio. É importante colocar que, somente, neste momento, ocorre a necessidade de aprofundamento teórico-filosófico, visto que na pesquisa fenomenológica o pesquisador recusa aceitar, de início, as preconcepções, para que possa compreender a descrição do sujeito em sua própria linguagem.

Ao iniciar a pesquisa, os pressupostos utilizados para a compreensão do fenômeno não são teóricos, mas, quando se deparar com o fenômeno que, após a descrição, passa a ser coletivo, nasce a necessidade de organização dos atos da consciência que o estão margeando. Somente após esse aparato teórico chega-se à compreensão do fenômeno – último momento da trajetória fenomenológica.

25

2.2.1 Caminho da pesquisa – o trilhar seguido

Ao refletirmos sobre as inquietações ao longo da trajetória pessoal e profissional, principalmente, sobre a inclusão escolar de pessoas surdas e com deficiência auditiva, tomando como base os questionamentos feitos ao longo do trabalho realizado no campo da Educação e, mais precisamente, da Educação Especial, percebemos que estávamos nos comprometendo em traçar estudos e construindo práticas, que puderam nos oferecer respostas e direcionamentos para respondermos e compreendermos o que propomos, justificando a realização desta pesquisa, com o intuito de realizar um plano de intervenção a partir do que for encontrado.

O passo seguinte foi a definição da pergunta, que norteou a realização da investigação. Dessa forma, evidencia-se o quanto precisamos desenvolver um olhar diferenciado e compreender o que, realmente, nos inquietava, e de que forma encontraremos as respostas. Essa inquietação era já um direcionamento da consciência, um estar alerta, uma preocupação que caminha para reflexão. Dessa inquietação, nasceu a interrogação, que, conseqüentemente, formulou a pergunta

dessa investigação, conforme figura 2.

Figura 2 – Interrogação e Pergunta da Pesquisa



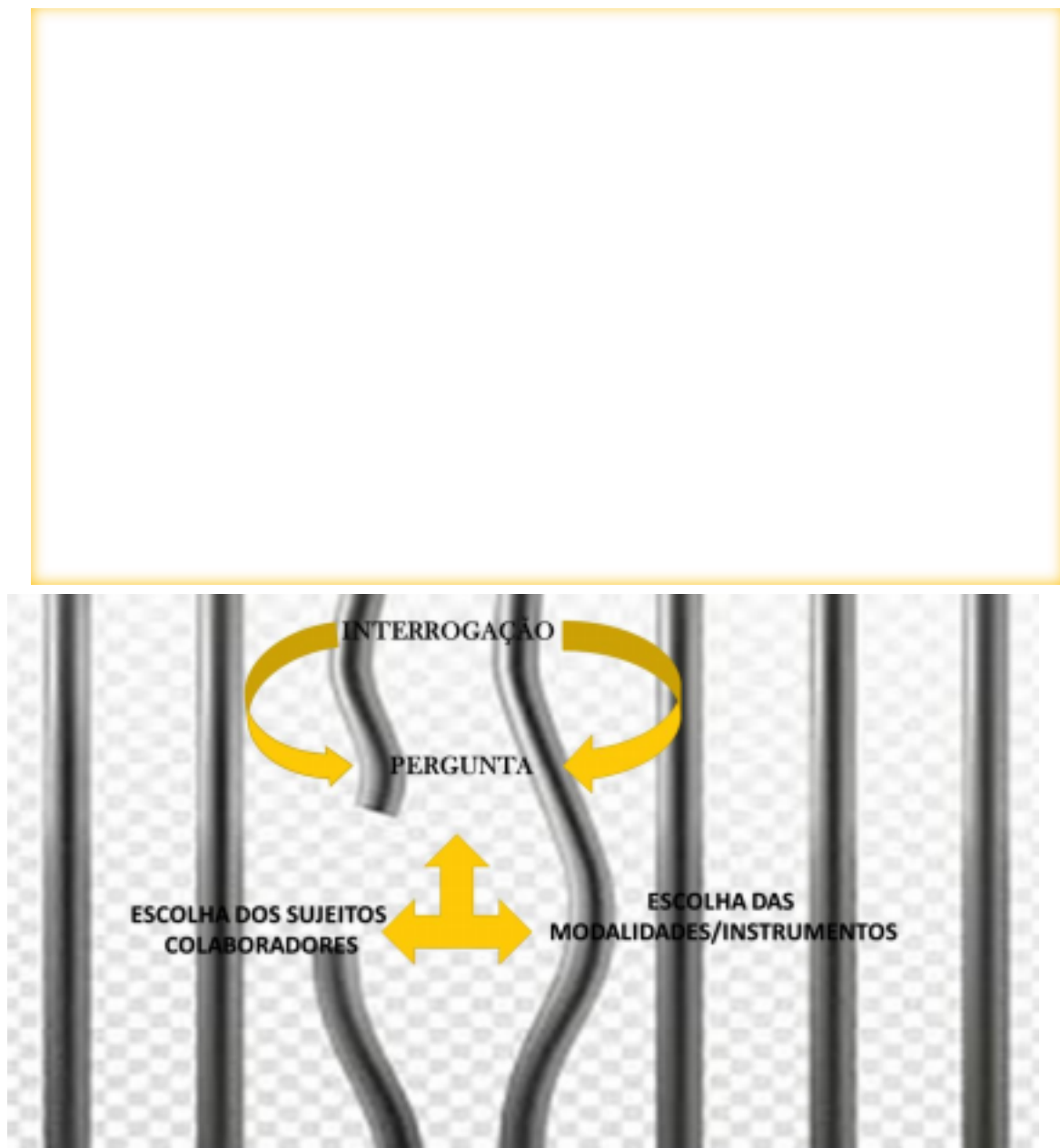
Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação.

Nesse contexto, a pergunta pede esclarecimentos e explicações, assim como a interrogação pode persistir ou manter-se durante muito tempo, já que o fenômeno é “perspectival”, entretanto, a pergunta trará respostas mais concretas e, até certo ponto, imediatas. Sendo assim, com a interrogação elaborada, buscamos os sujeitos colaboradores, e ouvi-los, atentamente, no que tange à experiência vivida com os alunos surdos/deficientes auditivos privados de liberdade. No caso desta investigação, o *lôcus* da pesquisa foi o Colégio Estadual Professor George Frago

Modesto.

Assim, a escolha pela trajetória fenomenológica, ampliou os horizontes de investigação, pois auxiliou a entender o cotidiano do professor da EJA Prisional frente ao trabalho com esse público. A trajetória escolhida permitiu conhecer e entender como os professores percebiam estes sujeitos e estas informações ancorou a proposta para a realização da formação continuada, na área de Libras – Língua Brasileira de Sinais. Assim, entendendo o caminho que se seguiria, na figura 4, a seguir, ilustra os primeiros passos desta investigação.

Figura 3 – Trajetória da investigação



Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação.

Para compreender como se dá o encontro pedagógico entre o professor e o estudante privado de liberdade com surdez/deficiência auditiva, buscamos o auxílio

27

da metodologia já citada, assumindo, assim, uma postura de investigação que revestisse a pesquisa de segurança e permitisse uma ação proativa depois.

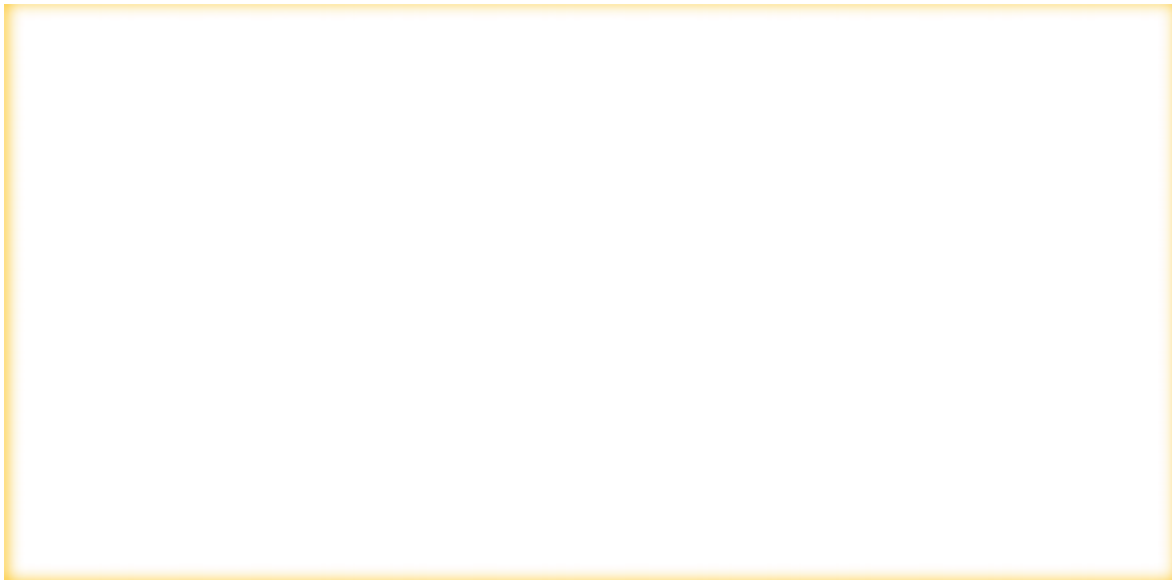
2.3 O COLÉGIO PROFESSOR GEORGE FRAGOSO MODESTO – O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

O Colégio Professor George Fragoso Modesto, *lócus* dessa pesquisa, está localizado no Complexo Penitenciário da Mata Escura, Módulo IV (pavilhão), Salvador – BA. Foi em 1991, em parceria com a Secretaria da Educação do Estado da Bahia, através da Portaria 671/1991, que se iniciou a educação, com a oferta de 1º grau. Inicialmente, foi designado o nome Escola Especial da Penitenciária Lemos Brito. Hoje, com nova nomenclatura, já citada anteriormente, oferta educação em seis Unidades Prisionais da capital (BAHIA, PPP, 2013).

Em 1994, implantou-se o Curso de Aceleração I e II, processo escolar que foge ao padrão usual da seriação, correspondendo, assim, às orientações vigentes na Lei de Execução Penal na época sobre a Educação em Prisões. Foi a partir de 1996, que o colégio ampliou a oferta para outras Unidades Prisionais, entretanto a sede da Unidade Escolar continua na base do Módulo IV, da Penitenciária Lemos Brito. Para que os internos estudassem na prisão, foi necessário fazer algumas mudanças, tais como, as salas de aula foram ampliadas para outros módulos da penitenciária, tendo salas improvisadas para atender as demandas para o diurno e foram implantadas turmas no período noturno. No Quadro 1, mostramos uma síntese que caracteriza o colégio desde a sua regulamentação à atualidade.

28

Quadro 1 – Caracterização do colégio



Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação.

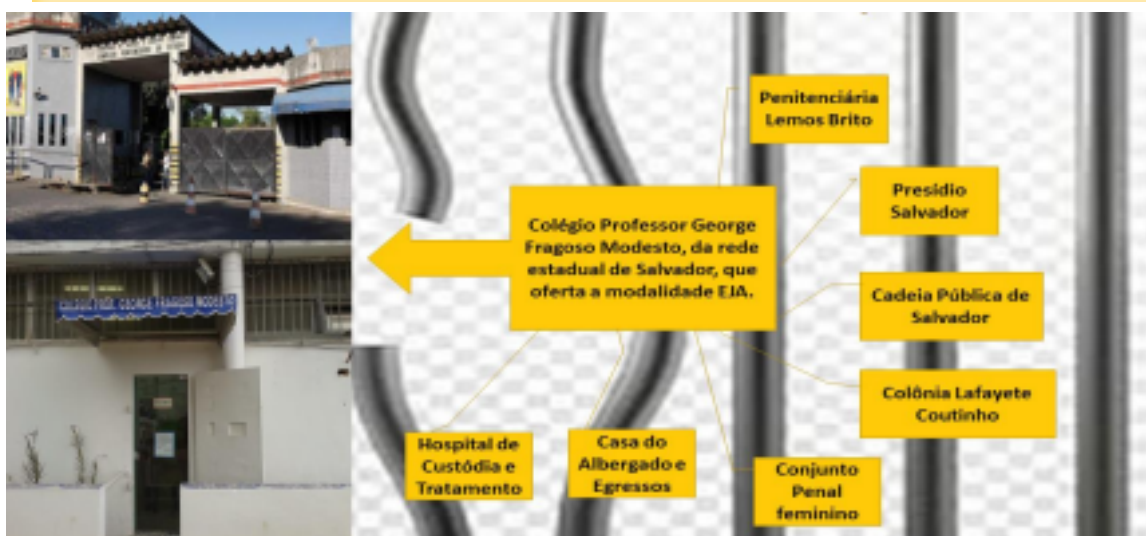
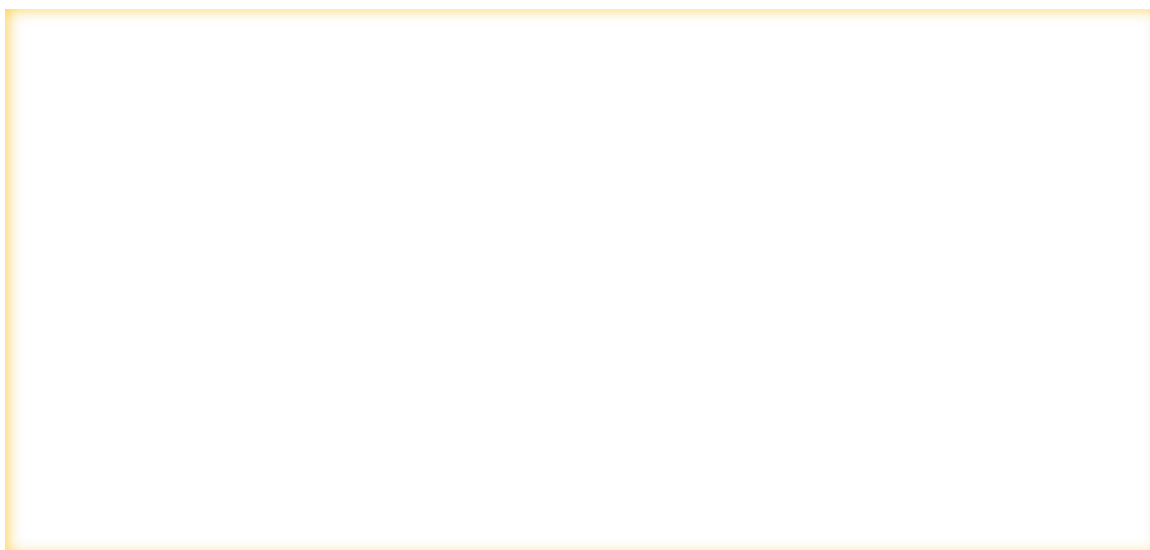
No quadro 1, analisamos o crescimento e conquistas da escola, no período de 1991 a 2016. Entre 1991 a 2011, houve a consolidação da escola como uma instituição legal, que oferta Educação formal na prisão, e com a inserção dos alunos, em situação de privação de liberdade, no Censo Escolar, garantiu-se os recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Outra conquista foi a ampliação de turmas para os anexos da unidade prisional (Figura 04), como, Colônia Lafayette Coutinho, Hospital de Custódia e Tratamento, Presídio Salvador, Conjunto Penal Feminino e Cadeia Pública. Estes anexos estão ligados, diretamente, ao colégio, atendendo aos regimes provisório, sentenciado e semiaberto e funciona com aulas nos turnos matutino, vespertino e noturno. Quanto a estrutura física, houve algumas mudanças no colégio, embora permaneça, ainda, improvisação em muitos espaços. Em 2008, houve uma nova

proposta da EJA, com inserção mais efetiva no planejamento pedagógico da Rede Estadual.

29

Figura 4 – Complexo penitenciário do estado da Bahia, onde está inserido o Colégio Professor George Fragoso Modesto



Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação.

Nos anos de 2011 a 2013, ocorreu a construção e reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP). Neste período, houve, também, a mudança de nome da unidade escolar (UE), a oferta da educação no turno noturno para os estudantes que trabalham durante o dia. Foi um período de avanços significativos em relação aos dispositivos legais para EJA em prisões, entretanto, a falta de informações documentais referente a vida escolar anterior a prisão dos estudantes foi um entrave

para a continuidade dos estudos na U.E. No período de 2013 a 2016, houve uma articulação com a Secretaria de Administração Penitenciária e ressocialização (SEAP), no sentido da garantia e efetivação da educação como direito do sujeito em situação de privação de liberdade. Neste período, houve, também, a discussão para reformulação do PPP, bem como a certificação dos alunos da EJA nas unidades prisionais, e ampliação desta modalidade para o Idoso na prisão.

Atualmente, na unidade prisional, onde fica o Colégio Professor George Fragoso Modesto, oferta educação nos três turnos, sendo que o noturno, para os estudantes que trabalham durante o dia. A escolha por esta instituição, já explanada anteriormente, justifica-se, também, devido a carência de estudos, aqui na Bahia, sobre Educação Especial e Educação Prisional. Após essa seleção, iniciamos as

30

visitas, procurando agendar dia e horário com a direção do colégio, para que pudéssemos iniciar o trabalho.

Ao desenvolvermos esta pesquisa, concentramo-nos a conhecer como acontece o encontro pedagógico entre os professores e os estudantes surdos e com deficiência auditiva. Buscando responder à pergunta desta pesquisa, o nosso contato se deu com todos os professores que atuam no Colégio George Fragoso Modesto, e não nos 08 anexos vinculados a este, pois a, na unidade escolar, a quantidade de professores permanentes é maior, bem como o acesso a esta unidade ser mais fácil, portanto os sujeitos colaboradores foram os professores, que atuam na unidade prisional e não nos anexos.

2.4 OS SUJEITOS COLABORADORES

É importante colocar que há determinadas especificidades na colaboração no quadro da epistemologia fenomenológica. O foco metodológico nesta investigação está na consideração da intencionalidade desse sujeito colaborador. Sendo assim, na pesquisa de cunho fenomenológico, a coleta de dados da experiência se dá através das descrições dos sujeitos que a vivenciam, como já foi abordado anteriormente. Os dados, nessa perspectiva, não são descobertos, nem tampouco existem *a priori*, mas se constituem na experiência do sujeito, em uma abertura para

o ainda não vivido. O Colégio Estadual Professor George Frago Modesto foi contatado pela pesquisadora em agosto de 2019, que entregou à gestão um documento, solicitando realizar a pesquisa na Unidade Escolar, assim, o gestor conheceu a pesquisa que, em seguida, foi apresentada para os professores.

Os sujeitos colaboradores,⁵ no âmbito deste estudo, são professores da Rede Estadual de Ensino, de uma unidade escolar prisional em Salvador. A coleta de dados ocorreu entre os meses de setembro e outubro do ano de 2019, na própria escola. Todos os sujeitos tem formações variadas, que atuam na EJA. Segundo Bicudo (2011, p.56):

⁵ Todos os que aceitaram, assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, para que os dados pudessem ser publicados, sabendo que suas identidades seriam preservadas. Por isso, usou-se, nesta pesquisa, números para identificá-los.

O número de sujeitos significativos não segue uma norma, como ocorre na pesquisa quantitativa. Fenomenologicamente, não se trabalha por amostragem, mas sabemos que quanto mais sujeitos, maior será a variabilidade das experiências vividas a respeito do fenômeno situado.

Assim, a escolha pelos professores que aceitaram e colaboraram com esta pesquisa seguiu um perfil que foi delineando-se pela necessidade de que os sujeitos que responderam às questões propostas fossem sujeitos significativos e aqueles que vivenciam o fenômeno, pois são eles que atuam nas salas de aula comum com todos os estudantes.

O quadro funcional de professores desta escola registra um número de 56 profissionais regentes, que atuam no colégio e nos anexos, destes profissionais, 15 dão aulas na unidade prisional, e os outros 41, dão aulas nos anexos. Dos 15 professores, apenas 10 estiveram no dia da apresentação do projeto, pois não foi possível encontrar todos os 15 em um único dia ou turno. Assim, 06 quiseram participar das etapas da investigação, e, além destes 06 professores, incluímos, também, uma professora técnica, que atua na Coordenação da EJA, na Secretaria Estadual da Educação da Bahia/SEC, e foi escolhida por estar no contexto da Educação Prisional na Bahia, na formação dos professores dessa área, assim, estes

se constituíram sujeitos da pesquisa, conforme demonstra o quadro 2.

Para manter os nomes dos sujeitos participantes da pesquisa, preservados, usamos uma numeração de 1 a 7. Vale ressaltar que, em pesquisas científicas, deve ser adotado um procedimento ético que se alinhe com a garantia de sigilo das informações.

32

Quadro 02 – Formação dos sujeitos colaboradores na Unidade Escolar/Prisional

PROFESSOR	TEMPO DE DOCÊNCIA	FORMAÇÃO NA/PARA EJA PRISIONAL	FORMAÇÃO ESPECIFICA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
01	20	sim	Não possui
02	12	não	Não possui
03	15	não	Não possui
04	20	sim	Não possui
05	20	sim	Não possui
06	10	sim	Não possui
07	30	sim	Não possui

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

A partir de então, realizamos com estes sujeitos os encontros de escuta e registro das suas percepções, através de descrições. A seguir, apresentando a dinâmica da pesquisa, veremos como aconteceu todo o processo investigativo, e quão foi importante debruçarmos no entendimento da trajetória escolhida.

2.5 DINÂMICA DA PESQUISA

No contexto educacional, percebemos que os sujeitos com surdez e deficiência auditiva/diferença linguística não 'lutam' por sua sobrevivência com as mesmas armas dos demais indivíduos do grupo. Eles estão, muitas vezes, tendo suas necessidades básicas e específicas negligenciadas, constituindo-se à margem da comunidade, em situações de abandono e vulnerabilidade. Acreditamos que o

fato de não se expressar oralmente, não é motivo para se negligenciar os sujeitos surdos e deficientes auditivos. Sendo assim, a intenção da presente pesquisa foi investigar como os professores da EJA Prisional lidam ou se relacionam, pedagogicamente, com estes sujeitos na sala de aula, no sentido de olhar para a realidade desses sujeitos. Buscamos perceber os discursos que constituem e determinam a situação destes, na tentativa de tentar estabelecer um diálogo que contribua com experiências positivas de respeito às diferenças, que contemple a socialização e o aprendizado desse público.

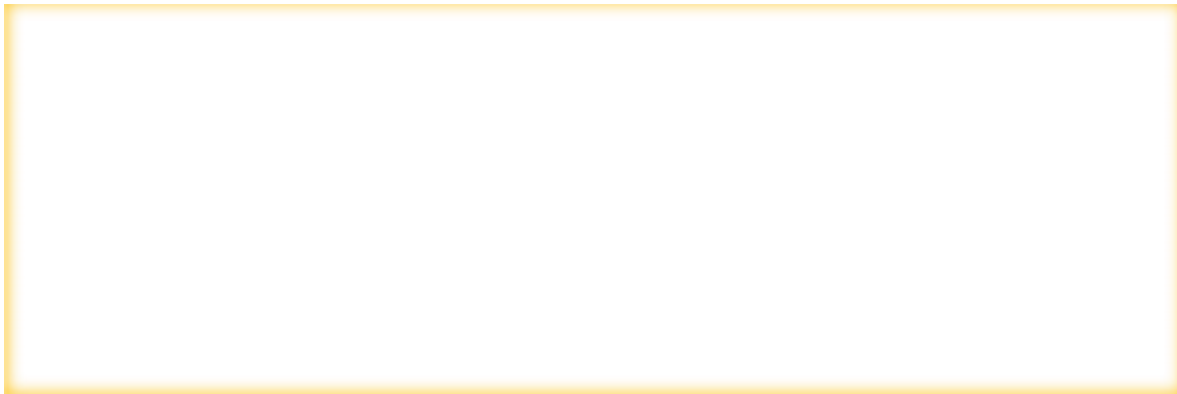
33

Assim, diante das descrições, passamos para o momento das reduções fenomenológicas, organizando as percepções dos sujeitos colaboradores, todas as nuances dessas falas, sintetizando-as em unidades significativas, a partir das convergências encontradas e semelhanças nos sentidos dados às percepções de cada sujeito. Realizamos, assim, uma síntese de todos os momentos anteriores e iniciando o processo em que o pesquisador coloca o seu entendimento sobre o fenômeno investigado. A trajetória fenomenológica se divide em três momentos, como já apresentado no início dessa seção.

2.5.1 Momento 1: Descrição – a voz dos sujeitos

Logo após colocar para os professores, os esclarecimentos sobre a pesquisa, iniciamos o convite/conquista às entrevistas. Entregamos os questionários com questões objetivas sobre formação, tempo de serviço na docência, e questões subjetivas sobre concepções de educação especial, inclusão e como cada sujeito percebia os estudantes com surdez e deficiência auditiva. Assim, o primeiro momento, dessa trajetória fenomenológica, é descrever a percepção docente em relação ao sujeito surdo e deficiente auditivo privado de liberdade, entender o fenômeno que se deseja pesquisar, reforçando o contato com a Educação Prisional. Este momento se subdivide em três elementos descritivos distintos, como mostra a Figura 5.

Figura 5 – Elementos distintos



Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação.

No caso dessa pesquisa, o fenômeno está sendo percebido no seu espaço original a partir dos questionários aplicados. Procuramos formular questionamentos que deixem o sujeito colaborador se mostrar, a partir das manifestações das escutas vividas. A tomada de consciência é quando o fenômeno compartilhado pelo sujeito deixa de ser individual e passa a ser coletivo. A partir dos questionários, fizemos uma leitura geral sem definir qualquer aspecto a ser analisado. O objetivo era apreender o sentido global do discurso, e cada resposta dada no questionário foi transcrita na íntegra.

2.5.1.1 Instrumentos/modalidades de escuta

Através da escolha pela trajetória fenomenológica, optamos pelos seguintes instrumentos para a realização da pesquisa: questionário, entrevista e observação. O resultado das descrições dos sujeitos é que seria o material para interpretação e compreensão do fenômeno investigado.

Sendo assim, inicialmente, no colégio e em dias e turnos diferentes,

entregamos um questionário, individualmente a cada sujeito colaborador, demos um prazo de uma semana para que eles respondessem e nos entregassem. No questionário, perguntamos sobre questões de cunho profissional, como tempo de docência, se tem formação para a modalidade em que atua, assim como de perguntas subjetivas, perpassando pela concepção de educação e inclusão das pessoas com deficiência, dos conceitos de surdez e deficiência auditiva e sobre a EJA prisional.

Depois que todos os professores entregaram os questionários, marcamos junto com a direção, e com a aceitação dos sujeitos colaboradores, para um dia de conselho de classe, realizamos um encontro coletivo, que aconteceu no colégio, *lócus* da pesquisa, onde fizemos as entrevistas coletivas e individuais. Nesse momento, a outra modalidade utilizada foi a observação, que, também, possibilitou nos uma aproximação e compreensão da percepção dos sujeitos sobre a pergunta geradora desta pesquisa, pois só através do que dizem os sujeitos, poderíamos compreender o fenômeno posto como investigado.

35

Na trajetória fenomenológica, a entrevista assume a função de possibilitar a participação de todos os sujeitos. O pesquisador tem como papel a mediação entre os sujeitos e a pergunta que foi colocada. É importante colocar que a fala de todos foi respeitada e incentivada, e buscamos observar e registrar, categorizando as variáveis, dentre as quais destacamos: a concepção de educação, educação inclusiva, estudantes com surdez e deficiência auditiva, estratégias docentes e práticas inclusivas.

A entrevista, individual e coletiva, possibilitou conhecer o que o sujeito nos diz das suas inquietações e certezas, procurando responder a nossa pergunta, formulada acerca do que queremos compreender. Assim, conseguimos um material concreto, estando a partir do momento inicial de escuta, registrando as descrições dadas pelos sujeitos colaboradores, ao pesquisador. Segundo Bicudo (2011, p. 46):

a pesquisa efetuada fenomenologicamente trabalha com descrições que se mostram como o material, também passível de ser compreendido como os dados, a serem analisados e interpretados. Apenas descrever sem evidenciar a estrutura do vivenciado e relatado não se consuma como uma investigação fenomenológica.

No contexto desta investigação, algumas situações vivenciadas pelos sujeitos foram relatadas, como as reações dos sujeitos em “falar sobre” os estudantes com surdez e deficiência auditiva. Relatos de estranhamento, medo e sentimento de impotência, são ditos, pelos professores entrevistados, como as primeiras sensações ao se descobrirem docentes em um grupo de pessoas tão diferentes.

2.5.1.2 Busca pelas unidades significativas

A partir dos instrumentos utilizados e de posse do material escrito e anotações, iniciamos a leitura de todo o material. Ciente de que, para encontrarmos as unidades que, realmente, significassem, seria necessária muita atenção e leituras repetidas vezes, para que, ao traçarmos as convergências e divergências

36

encontradas nos discursos, pudéssemos compreender e prosseguir para as etapas seguintes. Para Bicudo (2011, p.50), neste momento:

Tomamos as descrições apresentadas como relatos de experiência vividas, entendendo-as como um texto e o lemos muitas vezes, com a finalidade de compreender o que está sendo dito pelos sujeitos e, focando a interrogação diretriz da investigação, destacamos Unidades de significados.

Procuramos identificar nas falas, nas expressões dos sujeitos, nas frases, os fragmentos que convergem entre si, para que se constituíssem como ponto de partida para nossas análises, o que Bicudo (2011, p. 51) chama de “núcleos de ideias” e a partir das quais definimos as unidades significativas e os atos da consciência para compreensão do fenômeno situado.

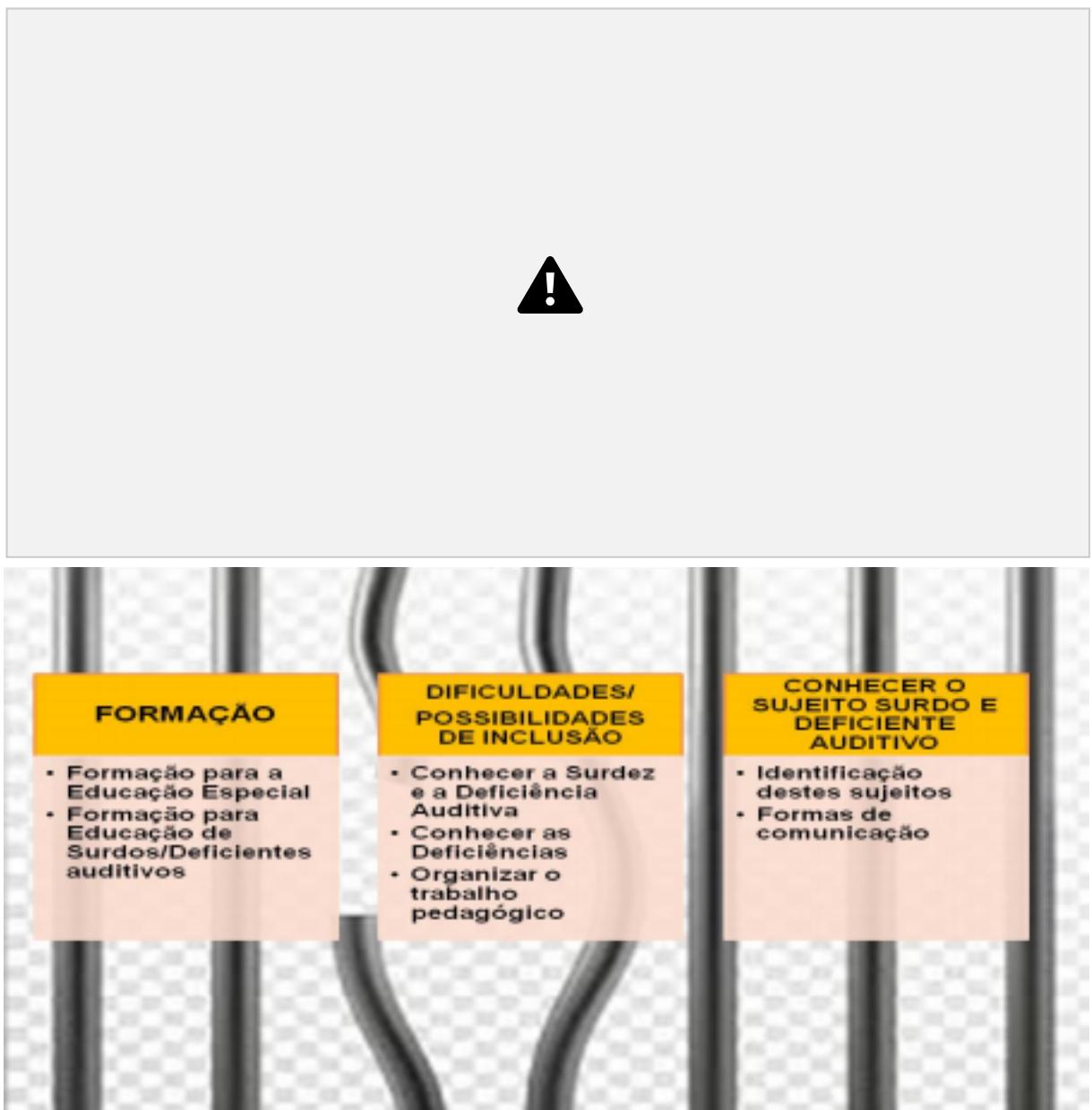
É importante colocar que a análise dos questionários, que foram respondidos, e analisados, exaustivamente, com o intuito de compreender a linguagem usada e o sentido do conjunto das colocações dos professores. O objetivo era isolar o objeto da consciência, as coisas, as pessoas, as emoções, pois, de acordo com Martins (1992, p. 60):

Esta fase consiste em refletir sobre as partes da experiência que nos parecem possuir significados cognitivos, afetivos e conativos e, sistematicamente, imaginar cada parte como estando presente ou ausente na experiência.

Significa dizer que, pelas comparações no contexto e pelas eliminações, o pesquisador torna-se capaz de reduzir a descrição das partes que são essenciais para a existência do fenômeno. Depois da leitura dos questionários respondidos, foi possível organizar as unidades significativas, conforme figura 6.

37

Figura 6 – Unidades significativas



Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação.

Tais unidades significativas surgiram à medida que aconteceram as releituras. Estas unidades têm significado em relação ao todo analisado, isto é, o significado do todo de cada resposta do questionário se revela nas unidades de significado e estas, por sua vez, só têm significado em relação ao sentido do todo. As unidades significativas são o ponto de partida na busca da estrutura do fenômeno.

Dando seguimento aos momentos essenciais para a realização da investigação na trajetória fenomenológica, partimos para o segundo passo da descrição, realizando, assim, a leitura exaustiva do material para que seguissemos analisando e interpretando e, a partir de então, o material coletado passa a ser, também, do pesquisador. Conforme lemos as descrições dos sujeitos colaboradores, fomos extraíndo as essências dos pensamentos desses sujeitos e destacando o que eles falam sobre as suas percepções de forma convergente, colocando-nos como tradutor, sem interferir ou inferir qualquer tipo de significado e interpretação acerca do fenômeno investigado.

2.5.2 Momento 2: Reduções – releituras sucessivas

38

O segundo momento do método fenomenológico foi a redução, em que propomos extrair das descrições a essência do pensamento que nos falaram os sujeitos. Dessa forma, realizamos as reduções, na busca de conhecermos o fenômeno interrogado. O desdobramento das unidades significativas se deu após a releitura de todo o material disposto para a pesquisadora pelos sujeitos colaboradores, que consistiu nas reduções. A partir das reduções, conseguimos extrair as convergências, que se tornou o material para interpretação.

2.5.3 Momento 3: Interpretação – desvelando o fenômeno

Todos os momentos seguidos nesta pesquisa de inspiração fenomenológica, partiu de uma dinâmica, que objetivou responder, através do fenômeno situado, a

pergunta inicial da pesquisa: Como se dá o encontro pedagógico entre professores da EJA prisional e os estudantes jovens e adultos com surdez e deficiência auditiva. O objetivo não foi construir generalizações, mas de indicar possibilidades para que este encontro possa ser cada vez mais salutar, e que, a ideia de inclusão seja difundida e efetivada nas unidades prisionais, principalmente, as que ofereçam a EJA. A partir dos dados coletados e analisados, gerou-se o projeto de formação em Libras, que é o produto desta pesquisa.

Toda a fundamentação do texto, contendo nossas interpretações, originou-se nas falas e expressões dos sujeitos colaboradores, cabendo a identificação e discussão das convergências entre as respostas dadas por esses sujeitos, e uma busca a um escopo teórico, identificado como os Atos da Consciência, que se fez necessário no decorrer da realização da pesquisa e que nos possibilitou a compreensão do fenômeno. Assim, este terceiro momento, concretiza-se com a análise e interpretação do material coletado, o que nos foi desvelado, tendo como base o estudo dos autores que nos auxiliaram na construção do texto teórico. A seguir, veremos os atos organizados por campo de estudo, ou seja, a Educação de Jovens e Adultos privados de Liberdade, a Educação de Surdos e Deficientes Auditivos e a Formação docente permeando as duas modalidades supracitadas.

39

3 ATOS DA CONSCIÊNCIA I - INTERFACES ENTRE O SUJEITO SURDO E DEFICIENTE AUDITIVO NA EJA PRISIONAL

Nesta seção, pretendemos discutir os aspectos históricos que contribuíram para a difusão de concepções sobre a Surdez e a Deficiência Auditiva no Brasil. Descrevemos, também, as influências dessas concepções na construção das propostas e práticas educativas no país e a construção das políticas linguísticas no contexto educacional brasileiro.

A maioria das pessoas nascem com os órgãos dos sentidos em perfeitas condições, mas existem pessoas, que apesar de possuírem o órgão da audição, não ouvem, e por não ouvirem, não falam, estas pessoas são os surdos e deficientes auditivos, que estão por aí e têm sido objeto de estudos. Eles possuem uma forma peculiar de se comunicar, por meio das mãos, por uma língua gestual-visual, a

língua de sinais, que no Brasil, é conhecida como a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

3.1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA SURDOS E DEFICIENTES AUDITIVOS

A inclusão educacional da pessoa surda e deficiente auditiva foi impulsionada, no Brasil, pela promulgação da Lei de Libras – Língua Brasileira de Sinais, Lei 10.436/2002, e pelos estudos sobre a população surda e deficiente auditiva no país. Importante colocar, que é crescente o número de pesquisas voltadas para esta temática e, devido a isso, as políticas para educação no Brasil, incorporam em seus textos, os discursos provenientes dessas publicações, que nasceram, em sua maioria, da área dos estudos linguísticos, que permitiram o reconhecimento da Libras como língua natural do surdo e do deficiente auditivo.

Partimos do princípio que a Educação é um direito de todos (Constituição Brasileira/1988), e em consonância, ainda, com os princípios da Declaração de Salamanca (1994), políticas públicas e ações estão sendo feitas para que os sistemas de ensino se modifiquem para garantir a inclusão de todos os cidadãos brasileiros, independente das suas diversidades. A falta de formação e informação

40

do corpo técnico pedagógico e dos professores nas escolas tem sido um dos fatores impeditivos para a expansão do processo de inclusão no sistema regular de ensino. No que tange a área de surdez e deficiência auditiva, a sociedade brasileira tem ideias antigas e errôneas quanto ao comportamento e potencial das pessoas surdas e deficientes auditivas no âmbito social e educacional. Silva (1996, p.363) coloca que:

Preconceito e medidas discriminatórias existem concretamente contra quase todos os tipos de “anormalidades” ou “anomalias”, muito embora essas atitudes apresentem tonalidades de ênfase diferente, pois a maioria das pessoas não tem contra os deficientes a mesma espécie de preconceitos, que alimentam contra certos grupos religiosos, raciais ou desfavorecidos.

No âmbito escolar, a mudança de paradigma da integração para a inclusão

das pessoas surdas e deficiente auditivo começou sem o devido preparo da comunidade escolar, mas as escolas já são obrigadas a efetivar a matrícula destas pessoas, cabendo ao professor à responsabilidade pelo processo de ensino aprendizagem desses alunos. Em 2008, o Ministério da Educação (MEC) elaborou o documento da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, colocando que o professor para atuar na Educação Especial Inclusiva tenha como base de sua formação, inicial ou continuada, conhecimentos gerais para o exercício de docência e conhecimentos na área específica que se proponha a realizar atendimento na Sala de Recursos Multifuncional (SRM), onde acontece o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Assim sendo, para atuar na educação das pessoas surdas e deficientes auditivas, temos o 'agravante', que torna a inclusão desse público mais complexa, porque estes sujeitos tem uma cultura e língua própria, a língua de sinais, que no Brasil, chama-se Libras – Língua Brasileira de Sinais, uma língua visual-gestual. A Libras é a língua natural da comunidade surda, foi desenvolvida a partir da língua de sinais francesa, e reconhecida pela Lei nº. 10.436/02 (Brasil, 2002), como a língua oficial das pessoas surdas no Brasil, e essa mesma lei foi regulamentada, em 2005, pelo Decreto 5.626/05, que dispõe:

41

O sistema educacional federal e sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente (BRASIL, 2005).

Desta realidade peculiar, surgem implicações educacionais que devem ser consideradas para que estas pessoas encontrem condições linguísticas e educacionais apropriadas, sob pena de negar-lhes o direito linguístico de desenvolver-se na sua língua natural, defendido pela UNESCO e assegurado pela Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (Barcelona, 1996), bem como o direito supremo a uma educação de qualidade, presente nos documentos supracitados.

Alguns estudos (FERNANDES,2004; GÓES, 1996; SKLIAR, 1997/98) tem apontado inúmeras dificuldades no processo educativo do educando surdo e

deficiente auditivo, principalmente, quanto a aquisição da Libras, já que muitos desses sujeitos chegam a escola sem saber sua primeira língua e, na maioria das vezes, acabam sendo ‘dominados’ pela cultura ouvintista, já que, segundo Machado (2006, p.57) “O professor não tem conhecimento da cultura surda. Ele pensa que o surdo precisa de português.” Lane (1992, p.23) coloca que “o sujeito surdo anda à toa, parece que está numa redoma; existe uma barreira entre nós, por isto o surdo está isolado”. Partimos dessa assertiva de isolamento do surdo, para colocar que é na escola que estes sujeitos devem ter as condições necessárias para que este processo seja efetivado de forma plena, contando com a participação do instrutor de Libras, em um espaço inclusivo para a pessoa surda e deficiente auditiva, com a garantia da acessibilidade dos conteúdos escolares, através da língua de sinais. Analisando essa questão da Libras, no ambiente escolar, segundo Quadros e Perlin (2007, p. 68):

[...] observa-se que, no sentido de sanar essa deficiência de professores lingüisticamente capacitados, políticas públicas passam a entrar em vigor de modo a garantir que a língua brasileira de Sinais efetivamente funcione “como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil”, conforme expresso na lei nº. 10.436, de 2002 (PERSPECTIVA, 2006, apud QUADROS; PERLIN, 2007, p. 68).

42

Nesse sentido, entendemos que é necessário a atuação do profissional intérprete em cada sala de aula, que esteja matriculado um surdo e/ou um deficiente auditivo. A orientação educacional de prover instituições educacionais com intérpretes e instrutores de Libras está respaldada, legalmente, no Art. 14, do Decreto nº 5.626 (22/12/2005), que regulamentou a Lei de Libras, nº10.436 (24/04/2002), como citado anteriormente.

Existem muitas ações implementadas pelo Ministério da Educação (MEC) para que os alunos surdos e deficientes auditivos sejam, de fato, atendidos na escola regular e recebam apoio nas suas necessidades específicas, através AEE, que deve ser oferecido nas SRM ou Centros de Apoio Especializado. Em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, o AEE é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino.

Atualmente, no Brasil, as pessoas com surdez e deficiência auditiva, em idade para os diversos níveis e modalidades de ensino, estão matriculadas nas escolas

especiais para surdos e deficientes auditivos, escolas do ensino regular e ONGs. As escolas especiais para atendimento aos surdos e deficientes auditivo vêm oferecendo educação infantil (de 0 a 6 anos) e ensino fundamental e, ao mesmo tempo, realizando a capacitação de seus professores. Nas ONGs, o atendimento é realizado, quando não há outras instituições educacionais envolvidas com esse público.

Sobre os índices educacionais, descrevemos a seguir alguns dados fornecidos pelo censo escolar de 2016, objetivando identificar a distribuição de matrículas de alunos com surdez e deficiência auditiva, segundo as modalidades de Ensino - Regular, Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA). É importante colocar que, dentro desse contexto, estão computados os números de matrícula dos alunos surdos e com deficiência auditiva das redes privada e públicas de ensino, estando, nesta última, presentes as esferas estadual, municipal e federal.

Os dados apresentados no gráfico 1 correspondem a um universo de 65.078 matrículas para o ano de 2007 e de 71.664 matrículas para o ano de 2016, evidenciando um aumento do número de matrículas de alunos com surdez e deficiência auditiva na Educação Básica brasileira.

43

Gráfico 1 - Distribuição de matrículas de alunos com surdez e deficiência auditiva na Educação Básica do Brasil por modalidade de ensino entre 2007 e 2016



Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação com base no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP-2007.

Analizando os períodos observados no gráfico, percebemos mudanças expressivas, tanto no âmbito do ensino regular, quanto no contexto do ensino especial. Entre 2007 e 2016, o índice de alunos com surdez/deficiência auditiva, que frequentavam o ensino regular, no Brasil, foi de 30.476 (47%) matrículas em 2007 e de 54.581 (76%) em 2016. Concomitantemente, houve uma redução expressiva do número de matrículas no ensino especial, passando de 30.026 (46%) matrículas, em 2007, para 9.061 (13%) matrículas em 2016, já na EJA, o número de matrículas sobe de 4.576 (cerca de 7%), em 2007, para 8.022 (11%), em 2016. Percebemos, assim, que os dados descritos no gráfico 1, mostram que as diretrizes propostas pelos marcos normativos citados, anteriormente, têm mostrado sintonia com alterações presentes na distribuição de matrículas de alunos surdos/deficiente auditivo na educação básica do Brasil. Os alunos surdos/deficiente auditivo devem ser valorizados em todos os lugares e, principalmente, nas escolas, Dias (2004, p.39) diz que:

razão de sua especificidade cultural e lingüística, devem ser vistas como propostas emergentes do movimento de inclusão, resultantes da busca de uma escolaridade com maior qualidade para os alunos surdos.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988, p.1) já traz como um dos objetivos fundamentais da república federativa do Brasil a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, mas, somente no ano de 2002, a língua de sinais foi reconhecida no Brasil por meio da Lei 10.436, de 24 de Abril de 2002, intitulada Lei de Libras. A partir desta lei, a comunidade surda teve sua diferença lingüística reconhecida e respeitada no país, entretanto tal reconhecimento encontrou limites na sua prática, pois o documento orienta, no seu parágrafo único, Art. 4º, que “A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002). Segundo Quadros (2007, p. 140): “[...] o professor deveria buscar um conhecimento paralelo, cultural, pedagógico, acerca da educação de surdos.” Apesar dessa limitação aos usuários de Libras, existem pontos positivos, já que, esta mesma lei, orienta a inclusão da Libras nas estruturas curriculares dos cursos de formação de professores, a formação dos profissionais da educação e outras áreas para o atendimento à pessoa surda/deficiente auditivo e a organização escolar para a garantia do direito à educação.

Com a regulamentação da lei, esperamos que os sujeitos surdos e deficientes auditivos aprendam a língua portuguesa e a língua de sinais, ao mesmo tempo, e que esta aprendizagem seja de qualidade e positiva, proporcionando a ele uma comunicação em uma sociedade, majoritariamente, ouvinte. Nesse contexto, é importante colocar que, para que esse público tenha um aprendizado satisfatório de ambas as línguas, é importante que os professores conheçam a condição lingüística destas pessoas, e não só conheçam, mas respeitem, não impondo a língua portuguesa, como meio único de comunicação. Assim sendo, é importante que os alunos tenham contato com as duas línguas para estar inserido de forma total na sociedade e no mundo. Para Quadros (2005, p.33):

45

O fato de passar a ter contato com a língua portuguesa trazendo conceitos adquiridos na sua própria língua, possibilitará um processo muito mais significativo. A leitura e a escrita podem passar a ter outro significado social se as crianças surdas se apropriarem da leitura e da escrita de sinais, isso potencializará a aquisição da leitura e da escrita do português.

Devido ao Brasil ter um território extenso, o número de pessoas surdas, por região, é, relativamente, baixo, exceto nas capitais, o que dificulta três ações importantes para a educação desse público; a contratação de intérprete de Libras, e é importante colocar, que na Bahia, essa profissão não é regulamentada, e, ainda, não houve concurso para a educação básica, onde estão matriculados a maioria dos surdos em idade escolar.

A implantação das Salas de Recursos Multifuncional (SRM), que é outro ponto discutível, já que a questão não é só implantar, mas que tenha profissionais capacitados para atender na SRM, bem como a capacitação de professores para essa minoria. Há casos em que se faz necessário uma parceria entre os municípios para lhes oferecer o atendimento educacional especializado, assim como para promover cursos para os professores.

3.1.1 Um olhar sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras

Inicialmente, faremos a distinção entre língua e linguagem. A língua é um produto social da faculdade da linguagem, enquanto que a linguagem é a capacidade que o homem tem de produzir conceitos relacionados com uma dada forma, como a música e a arte. Nesse contexto, entendemos que as línguas naturais são consideradas inerentes ao homem, um sistema linguístico usado por uma comunidade. Conforme Brito (1998, p.19), podemos considerar línguas de sinais como naturais, porque:

como as línguas orais surgiram espontaneamente da interação entre pessoas e porque devido à sua estrutura permitem a expressão de qualquer conceito - descritivo, emotivo, racional, literal, metafórico, concreto, abstrato - enfim, permitem a expressão de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano.

46

Stokoe foi um dos primeiros estudiosos a pesquisar sobre as línguas de sinais, constatando seu status linguístico, comprovando sua complexidade, na medida em que, assim como línguas orais, as línguas de sinais tem regras gramaticais, léxico, e permitem a expressão conceitos abstratos, bem como a

criação de uma quantidade infinita de sentenças (Stokoe apud Quadros & Karnopp, 2004). Outra observação importante, é que as línguas de sinais não são pantomimas, muito menos universais, pois a Língua de Sinais Americana (ASL) é diferente da Língua de Sinais Britânica (BSL) que, também, difere da Língua Brasileira de Sinais. Estas línguas, também, apresentam variações regionais, e suas estruturas gramaticais não dependem das línguas orais. É uma língua de modalidade gestual-visual, cujo canal de comunicação são as mãos, e as expressões faciais e corporais. Entendemos, ainda, que a língua de sinais deve ser a língua materna dos surdos, não é só porque é uma língua natural, mas, justamente, por estar veiculada a um canal que não é o oral-auditivo, pois esta modalidade não oferece ao surdo uma aquisição espontânea da língua, ao contrário da gestual-visual, que garante uma percepção e articulação mais fácil, coerente e confortável, além de contribuir para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social do surdo.

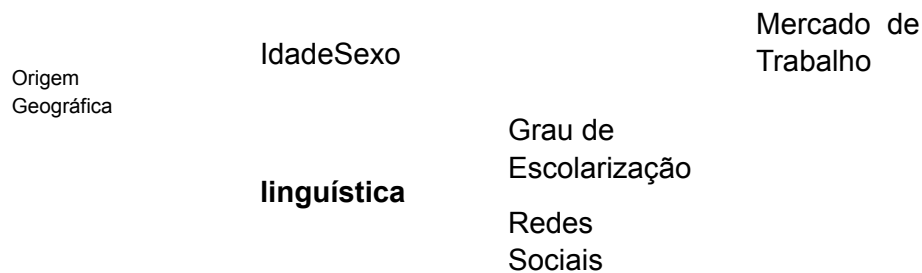
Sabemos que a língua está em constante evolução, ela é dinâmica, é um produto social em permanente inconclusão, nesse sentido, de acordo com Bagno (2007, p.35), a língua “(...) é intrinsecamente heterogênea, múltipla, variável, instável e está sempre em desconstrução e em reconstrução”. As línguas naturais por apresentarem um caráter de ordem heterogênea, identificamos nestas, um fenômeno linguístico que chamamos variação, e, nesse contexto, as línguas de sinais, por serem naturais, apresentam tais manifestações. Ainda, de acordo com Bagno (2007), há fatores sociais ou extralinguísticos que podem proporcionar à identificação do fenômeno variação linguística, conforme figura 7.

variação linguística Variação

Origem
47

Figura 7 - Identificação do fenômeno

Geográfica



Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação.

No que concerne a origem geográfica, a língua varia de um lugar para o outro, assim como a fala é característica das diferentes regiões brasileiras, dos diferentes estados, ou até mesmo de diferentes áreas geográficas dentro de um mesmo estado. Percebemos o status socioeconômico de uma determinada pessoa e/ou grupo, pelas conversas, pois estas não falam do mesmo modo. Quanto ao grau de escolarização, entendemos que o acesso maior ou menor à educação formal, traz em si, à cultura letrada, à prática da leitura e aos usos da escrita, é um fator importante na configuração dos usos linguísticos dos diferentes indivíduos. A idade e o sexo, sabemos que os adolescentes não falam da mesma maneira como seus pais, nem estes falam do mesmo modo como as pessoas das gerações anteriores, e assim, sucessivamente, bem como homens e mulheres fazem usos diferenciados dos recursos que a língua oferece. Por último e não menos importante, fazemos a análise do mercado de trabalho e redes sociais, o vínculo que o indivíduo tem com algumas profissões, incide na sua atividade linguística; e, assim também, cada pessoa adota comportamentos semelhantes aos das pessoas com quem convive em sua rede social.

Nesse contexto, sobre as variações linguísticas, Strobel & Fernandes (1998) consideram estas variações, tanto regionais, quanto sociais, bem como as mudanças históricas, como fenômenos identificáveis na Língua Brasileira de Sinais, confirmando, assim, seu caráter natural. Na Libras, a variação regional se refere às variações de sinais que acontecem nas diferentes regiões Brasil; já a social

representa as variações na configuração de mão e/ou movimento, sem alterar o

sentido do sinal, as mudanças históricas estão relacionadas com as modificações que o sinal pode sofrer, devido aos costumes da geração que utiliza o sinal. Como já foi sinalizado, a Libras é uma língua de modalidade gestual-visual, em que a informação é percebida pelos olhos e frases, pelos textos e discursos produzidos pelas mãos. Assim, o termo fonologia tem sido usado não somente no contexto das línguas orais, mas nos estudos dos elementos que envolvem a formação dos sinais. Stokoe (*apud* QUADROS, 2004) empregava o termo “quirema” às unidades que formam os sinais, e para referir-se às combinações dessas unidades, usava o termo “quirolgia”. Ao confirmar que a língua de sinais é uma língua natural, Stokoe e outros pesquisadores passaram a usar os termos fonema e fonologia nos estudos linguísticos das línguas de sinais. Nesse contexto, de acordo com Quadros (2004, p.47), a fonologia das línguas de sinais é:

[...] o ramo da lingüística que objetiva identificar a estrutura e a organização dos constituintes fonológicos, propondo modelos descritivos e explanatórios.

A primeira tarefa da fonologia para língua de sinais é determinar quais são as unidades mínimas que formam os sinais. A segunda tarefa é estabelecer quais são os padrões possíveis de combinação entre essas unidades e as variações possíveis no ambiente fonológico.

Stokoe (*apud* QUADROS, 2004) fez a análise da formação dos sinais, ao propor sua decomposição em três parâmetros principais Configuração de Mão – que é o formato que a mão leva para fazer o sinal Ponto de Articulação – que o local onde o sinal será feito, Movimento – os sinais podem ter movimento ou não. Posteriormente, outros parâmetros foram acrescentados às pesquisas da fonologia de sinais: Orientação – é a direção que o sinal leva e as Expressões Faciais e Corporais – existem sinais que precisam ter estas expressões para sua compreensão, tais como os sinais relacionados as emoções (Figura 8).



Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação.

Analisando a figura 8, temos a Configuração de Mãos em “S”, para realizar os sinais de ‘Aprender/Sábado/Desodorante’, que possuem Ponto de Articulação diferentes. O sinal ‘Aprender’, o ponto de articulação é em frente a testa, tem movimento, a orientação é circular e expressão facial e corporal é neutra; no sinal de ‘Sábado’, o ponto de articulação é em frente a boca, tem movimento, orientação circular e expressão facial e corporal é neutra; no sinal ‘Desodorante’, o ponto de articulação é embaixo do braço contrário ao sinal, tem movimento e expressão facial e corporal neutra.

No que concerne a Morfologia da Língua Brasileira de Sinais, citamos a definição de Quadros, onde a autora coloca que Morfologia é o estudo da estrutura interna das palavras ou dos sinais, assim como das regras que determinam a formação das palavras. A palavra morfema deriva do grego morphé, que significa forma. Os morfemas são as unidades mínimas de significado (QUADROS, 2004, p.86). Quando analisamos o conceito colocado pela autora, podemos afirmar que as formações dos sinais se originam da combinação dos parâmetros, citados anteriormente, agora considerados morfemas, ou seja, unidades mínimas com significado, como explica Felipe (2006, p. 202):

Estes cinco parâmetros podem expressar morfemas através de algumas configurações de mão, de alguns movimentos direcionados, de algumas alterações na frequência do movimento, de alguns pontos de articulação na estrutura morfológica e de alguma expressão facial ou movimento de cabeça concomitante ao sinal, que, através de alterações em suas combinações, formam os itens lexicais das línguas de sinais.

50

Importante colocar que a Libras, assim como a Língua Portuguesa, tem uma organização na estrutura da frase. De maneira preferencial, a ordem SVO (sujeito+verbo+objeto) é a que se destaca na produção das frases, o que não

invalida o uso de outras ordens. Conforme Brito (1997), na Libras, uma outra forma de produção que acontece é a topicalização ou tópico-comentário, ou seja, na topicalização, que é realizada com mais frequência, ocorre a distribuição no espaço dos elementos da frase, não segue a ordem SVO. Pode ser usada desde que não haja restrições que impeçam o deslocamento de determinados constituintes da sentença e que altere o sentido da frase.

Quanto aos verbos em Libras, temos os com concordância e os sem concordância. Segundo a concepção de Quadros (2004), os sem concordância são os que não flexionam em pessoa e número, sendo que alguns podem flexionar em aspecto. Existe, ainda, uma subdivisão desta categoria de verbos, podendo ser, ainda, classificados em verbos de locomoção/movimento. Dependendo do contexto, o sinal pode ser classificado como substantivo ou verbo. Já os verbos com concordância flexionam em número, pessoa e aspecto. De acordo com Felipe (2001), tais verbos podem, também, ser subdivididos em dois, que são os que possuem concordância em número e pessoa, classificadores (CIs) e os que concordam com a localização. O primeiro grupo traz o parâmetro orientação como destaque, já os segundo têm concordância com a localização e destaca-se o parâmetro ponto de articulação ou locação. Nos classificadores evidencia-se o parâmetro configuração de mão, o que não invalida o uso dos outros parâmetros.

A partir desse olhar sobre a Libras, constatamos por meio dos fenômenos linguísticos, da sua complexidade e gramática própria, que assim como as línguas orais, as línguas de sinais são naturais. Embora seja uma língua articulada espacialmente, lugar em que são constituídos seus mecanismos fonológicos, morfológicos e sintáticos, observamos que as línguas de sinais são icônicas e arbitrárias, e que as formas icônicas não são universais. Entendemos, portanto, que a Libras é uma língua que tem os mesmos universais linguísticos das línguas orais, caracterizando a formação dos sinais a partir dos fonemas e morfemas. Notamos, ainda, através da sua morfologia e sintaxe, o seu caráter flexional, complexo e econômico na produção e articulação das frases.

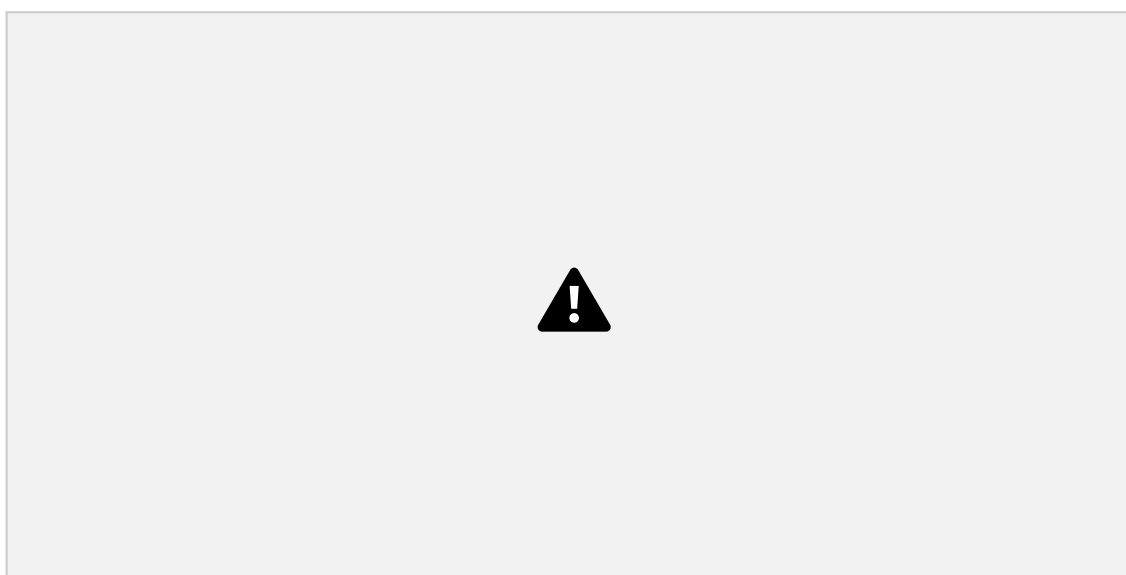
Nesse contexto, segundo Brito (1998), a Libras é regida por princípios gerais que a estruturam linguisticamente, permitindo aos seus usuários o emprego da

língua em diferentes contextos, correspondendo às diversas funções linguísticas que são manifestadas na interação no cotidiano. Assim, consideramos, a partir das descrições feitas sobre esta língua, sobretudo as variações e estruturas linguísticas, seu status de língua, um produto social em constante evolução, como todas as línguas, sejam orais ou não.

3.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA SURDOS E DEFICIENTES AUDITIVOS

Os conceitos de surdez e deficiência auditiva, algumas vezes, são interpretados como iguais e, outras vezes, como distintos. É importante observar que a privação auditiva varia, em pelo menos, quatro graus distintos, pois dependerá da classificação adotada, conforme figura 9.

Figura 9 – Graus de Surdez e Deficiência Auditiva





Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação

52

Assim, um sujeito que tenha uma perda leve de audição, em torno de 15 a 30 decibéis, não ouve sons dessa intensidade, mas pode ouvir, quase tudo, inclusive todos os sons de fala, que variam entre 50 e 70 decibéis. Nesse contexto, temos, ainda, sujeitos com uma perda moderada, que fica em torno de 31 e 60 decibéis, uma perda severa, entre 61 e 90 decibéis, e, por fim, temos o que chamamos de perda profunda, aquela em que o indivíduo só ouve sons acima de 90 decibéis, o que o impede de ouvir os sons de fala que, como descrito acima, figuram em uma faixa de 50 a 70 decibéis.

Devido as variações apresentadas anteriormente, posicionar sujeitos com perdas de audição variadas em um mesmo patamar, parece-nos um pouco simplista. Dessa forma, ao abordarmos esta questão, de forma generalizada, usamos o termo surdez e deficiência auditiva com a intenção de considerar as especificidades de cada caso. Entendemos que o posicionamento diante da conceituação se faz necessário no sentido do entendimento da abordagem educacional a ser seguida.

Um sujeito que tenha perda de audição, leve ou moderada, pode beneficiar-se com o uso de um dispositivo de amplificação sonora, de acompanhamento fonoaudiológico durante o período de desenvolvimento e estruturação da linguagem oral, bem como de um trabalho de Atendimento Educacional Especializado (AEE), caso seja necessário, durante sua escolarização, podendo, assim, apresentar um desenvolvimento linguístico oral e global pleno, bem como os sujeitos com audição severa ou profunda, podem beneficiar-se com o aprendizado da língua de sinais, a

Libras, e deve ser percebido, não como um sujeito que apresenta uma pequena diminuição auditiva, mas, como um sujeito diferente, um sujeito surdo, que terá seu desenvolvimento linguístico e global pautado em um outro modelo.

Uma vez constatado que há aluno com surdez ou deficiência auditiva, a escola deverá organizar o ambiente de forma que a inclusão desse aluno seja garantida. Importante colocar que, o conceito de inclusão apresentado neste trabalho, está em consonância com a definição apresentada nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001, p. 40) que diz:

53

o conceito de escola inclusiva implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico – no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentem necessidades especiais. Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica.

Essa escola inclusiva está em processo de formação. Historicamente, nossa sociedade excluiu os alunos com deficiência do convívio da sala de aula comum, entendendo que sua aprendizagem se daria de forma mais adequada em ambientes restritos e adaptados, mas temos a comprovação, também, histórica, que tal prática não resultou em modelos ideais de ensino e aprendizagem para tal público. Diante dessa constatação e de uma transformação gradual, a sociedade tem caminhado para uma política de aceitação e reconhecimento das diferenças, de forma que no âmbito educacional, esta política se traduz em uma escola de qualidade para todos.

A escola inclusiva para o aluno surdo e o aluno deficiente auditivo se faz com a formação continuada de sua equipe escolar, da gestão aos serviços de apoio, garantindo, assim, conhecimento sobre a área e as especificidades de sua clientela. Nesse contexto, o professor tem um papel de suma importância, assim como todos os outros elementos da equipe, necessitando de um acompanhamento especializado para fazer as adaptações necessárias em sua rotina de trabalho, de forma a atender as necessidades educacionais especiais de seus alunos surdos e/ou deficientes auditivos.

Mais do que adaptações físicas ou curriculares, a necessidade prioritária é de mudança conceitual sobre o papel da escola, o processo de ensino e aprendizagem, diversidade e equidade. Entendemos que, em um ambiente de ouvintes, que se comunicam, predominantemente, através da língua oral, o sujeito surdo não tem interlocutores, assim, sua comunicação, bastante restrita e precária, estabelece-se por meio de alguns gestos e da indicação manual do que quer. Esse comportamento pode levar, progressivamente, a um isolamento social. A língua de sinais é um meio de comunicação que, diferente das línguas orais que se estabelecem por meio do canal auditivo-verbal, estabelece-se pelo canal espaço-visual. Apesar de,

54

historicamente, ter sido usada por comunidades surdas, seu reconhecimento enquanto língua é recente.

O aprendizado da língua de sinais possibilita ao sujeito surdo, maior rapidez e naturalidade na exposição de seus sentimentos, desejos e necessidades. Possibilita, também, a estruturação do pensamento e da cognição e, ainda, uma interação social, possibilitando, conseqüentemente, o desenvolvimento da linguagem. De acordo com Skliar (2005), é necessário que haja uma mudança de concepção sobre o sujeito surdo, sua língua, as políticas educacionais, a análise das relações de saberes e poderes entre adultos surdos e ouvintes, de forma a efetivar uma educação, realmente, a favor desses sujeitos. Essa mudança de concepção requer um aprofundamento dos estudos sobre a educação do surdos e deficientes auditivos, de forma a romper com a educação até agora praticada, que tenta fazer desses sujeitos, um ouvinte 'imposto'.

De forma geral, discutimos a necessidade de se construir uma sociedade inclusiva, em que entre outros, o direito à educação seja garantido a todos, deficientes ou não. A educação especial na perspectiva de educação inclusiva está em processo de desenvolvimento, com propostas de uma escola única para todos, que seja aberta às diferenças e que as entenda como forma de enriquecimento coletivo.

Sabemos que o reconhecimento da língua de sinais brasileira, de forma oficial, é muito recente em nossa história (Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002), o que não oferece modelos adequados de desenvolvimento. A escola não possui os

mecanismos adequados de ensino da Libras, principalmente, no que diz respeito a recursos humanos e compreensão da Libras enquanto fundamental no acesso do surdo a níveis avançados de escolarização, escolarização esta que, também, precisa ser repensada, pois o simples uso da língua de sinais na escola pode não garantir o sucesso do surdo, uma vez que a base curricular é montada e executada por ouvintes e para ouvintes.

A escola inclusiva para os surdos requer o oferecimento de instrutor de Libras, que ensine a língua à grande maioria de surdos que não a possuem (por serem filhos de ouvintes, não adquirem a língua em casa nas relações cotidianas), como única forma efetiva de acesso ao currículo – sem uma língua de acesso a

55

comunicação e aos conteúdos curriculares, o aluno surdo não pode participar do processo de ensino e aprendizagem; tradutor intérprete de língua de sinais x língua portuguesa, que acompanhe o aluno durante todo seu percurso escolar, dando a ele oportunidade de permanência com aprendizagem; formação em serviço para os professores das classes comuns (conhecimento da Libras, conhecimento da cultura surda, trabalho colaborativo, adaptações curriculares etc) e formação em serviço para toda equipe escolar. A escola inclusiva pressupõe a formação de professores, com posicionamentos diferentes dos atuais, em relação ao respeito às diferenças. Como dito anteriormente, o modelo de escola inclusiva está em processo de construção, a mudança de mentalidade é a última coisa que se muda em um processo histórico.

Dessa forma, a educação tem um papel fundamental de oferecer uma educação que respeite a diferença linguística do surdo e do deficiente auditivo, e que dê a eles oportunidades de desenvolvimento educacional pleno. Estamos no século XXI, e vivemos em um contexto em que mudanças são exigidas em todos os âmbitos, na busca da melhoria da qualidade de vida das pessoas. Dentro desse contexto, o discurso da inclusão social tomou conta dos debates políticos e educacionais. Devemos desenvolver e manter esta sociedade globalizada e igualitária considerando as minorias diferenciadas e desigualdades sociais que a compõe. Considerando, especificamente, os sujeitos surdos e deficientes auditivos privados de liberdade, a possibilidade de inclusão social e educacional passa, primeiramente, e, necessariamente, pela aceitação das diferenças. Isso implica em

mudanças na educação que é oferecida a estes sujeitos, em investimentos em recursos humanos e em uma política de reconhecimento de um conceito de equidade. Nesse contexto, de acordo com González (2002, p. 257):

a inclusão exige uma escola aberta à diversidade, mas também, uma outra forma de pensar e de atuar dos professores, cujas práticas, além de estarem correlacionadas, dentre outros fatores, a sua formação e perfil pessoal e profissional, são influenciadas, principalmente, pelas suas concepções.

A transformação necessária se apresenta como algo processual e que deve abranger diferentes segmentos ligados à EJA prisional. Não é algo simples,

56

sabemos, e nem rápido, pois requer, primeiramente, mudança de concepção de sociedade, de pessoa, de escola, de direito etc. Discutir a construção de uma sociedade inclusiva, que aceita e respeita as diferenças, abrange uma enormidade de aspectos, nem sempre visíveis, nem sempre sentidos, nem sempre desejados, pois temos arraigada uma cultura que valoriza a competitividade, a dominação, o mais forte. No caso da EJA Prisional, esse sujeito já carrega o estigma do preconceito por ser privado de liberdade e por ser surdo ou deficiente auditivo. A construção da escola inclusiva se fará com o entendimento e valorização da diversidade e no caso da surdez e deficiência auditiva, com o oferecimento dos suportes necessários a cada indivíduo.

Observamos, entretanto, que, apesar do Atendimento Educacional Especializado está sendo oferecido nas escolas, menos nas prisionais, ainda, estão distantes de promover, com qualidade, a real inclusão do surdo e do deficiente auditivo no sistema regular de ensino. Esse fato decorre, sobretudo, das inúmeras dificuldades encontradas no processo educativo desse aluno, principalmente, no que se refere à utilização da Língua Portuguesa escrita, da Língua Brasileira de Sinais – Libras, sua interpretação e recursos específicos necessários para o acesso ao saber pedagógico e, conseqüentemente, para o progresso e sucesso na educação acadêmica. Entre as dificuldades, podemos destacar, conforme figura 10.

Figura 10 – Dificuldades quanto ao pedagógico na área de surdez e deficiência auditiva



Fonte: Elaborado pela autora desta dissertação.

Como consequência, há um baixo nível de escolaridade da maioria absoluta dos alunos com surdez e deficiência auditiva na EJA Prisional, consequência da inadequada formação de professores. Entendemos que uma das alternativas para dinamizar e desenvolver a melhoria da educação oferecida, consiste, principalmente, na melhoria da qualidade da formação de professores, na produção de material visual em vídeos, na contratação, por meio de concursos, do profissional intérprete de Libras, na adequação de textos, na adaptação de outros recursos necessários ao processo de ensino-aprendizagem desses sujeitos.

Dessa forma, esta pesquisa propõe a formação em Libras para os

professores que atuam no Colégio Estadual George Fragoso Modesto, objetivando socializar informações sobre a educação dos surdos e de deficiente auditivo, divulgar e propiciar o atendimento a estes sujeitos que estão privados de liberdade, suas diferenças e semelhanças com os demais sujeitos, propiciar a aprendizagem da língua portuguesa, tornar conhecida e utilizada a língua brasileira de sinais, além de tornar a educação desses sujeitos responsabilidade das escolas públicas, por meio da adequada capacitação de professores.

3.2.1 Lacunas do Conhecimento

Realizamos uma pesquisa bibliográfica, tendo como base o Banco Digital de Teses Dissertações (BDTD), e o banco de dados da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, buscando, apenas, as dissertações publicadas nos anos de 2014 a junho de 2018, pesquisa realizada a partir dos descritores: educação de jovens e adultos; sujeito surdo e deficiente auditivo, educação prisional e educação especial.

A compreensão de que, na Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade, encontra-se sujeitos que não tiveram acesso, a escola, no tempo apropriado, amplia-se, analisando que, para alguns sujeitos nesta modalidade, as aprendizagens não foram tão significativas ou mesmo garantidas, no tempo e espaços em que estavam matriculados, se estavam, e, entre estes, destacamos os sujeitos com surdez e deficiência auditiva.

58

A Educação Especial e Educação de Surdos e Deficientes Auditivos, em seu princípio de transversalidade, deve dialogar com a EJA e com a EJA Prisional, garantindo assim o processo de escolarização desses sujeitos, fazendo com que, possamos ultrapassar a garantia, apenas, do acesso e frequência deles nas salas, tornando assim, a EJA e EJA Prisional, uma via para a educação desses sujeitos.

Observando que, são urgentes estas produções, pois já observou-se: “uma série de problemas pedagógicos e políticos, que dificulta assim uma escolarização de qualidade para estas pessoas que não tiveram acesso ou foram excluídas do espaço educacional” (MELETTI; GONÇALVES, 2011, p. 861). Assim, o caminho

percorrido nesta investigação, caracterizada como uma pesquisa bibliográfica, é relevante para a compreensão da temática destacada, e, como proposição para se vislumbrar uma discussão, e ações em prol do fortalecimento da EJA Prisional para que os sujeitos surdos e deficientes auditivos se tornem sujeitos desta modalidade.

Para alcançar o objetivo, a busca foi feita de forma criteriosa e com bastante atenção ao conteúdo dos textos. Foi desconsiderado os artigos e outros gêneros de textos encontrados nos bancos de dados acessados. Optamos por analisar, apenas, as dissertações publicadas nos últimos cinco anos, de 2014 a junho de 2018, e que trouxessem resultados e considerações a respeito da escolarização de pessoas jovens e adultas com surdez e deficiência auditiva privadas de liberdade.

Utilizou-se o acervo da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), não encontramos pesquisas, que contemplassem aos critérios para análise – Pertencem a Instituições de Ensino Superior e da esfera pública federal e estadual. Vale ressaltar que, na Bahia não foram encontradas pesquisas neste período.

A educação inclusiva contempla um público que por algum motivo, ficou à margem da escolarização regular. Busca-se a partir dos princípios da educação inclusiva oferecer a educação de forma a garantir oportunidades para todos. No texto da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a interface das duas modalidades está prevista, apesar de não passar de poucas linhas:

Na modalidade da Educação de Adultos e Educação Profissional, as ações da Educação Especial possibilitam a formação das oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social (BRASIL, 2008a, p.22)

59

Visamos proporcionar novas iniciativas de discussão e ações que possam efetivar a escolarização, principalmente, as aprendizagens de cada um desses sujeitos e suas necessidades pedagógicas. A análise dos resultados desta pesquisa, nos mostra o quanto, ainda, é necessário desenvolver estudos nesta área. A EJA Prisional se constitui como uma forma de ensino, para sujeitos já marginalizados pela sociedade, de idades e trajetórias de vida tão diferentes e, precisamos compreender as especificidades da EJA prisional e, também, saber sobre os sujeitos com surdez e deficiência auditiva desta modalidade. Assim, este trabalho traz

importantes contribuições para a discussão da inclusão dos sujeitos com surdez e deficiência auditiva na EJA Prisional.

60

4 ATOS DA CONSCIÊNCIA II – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PRIVADOS DE LIBERDADE COM DEFICIÊNCIA

Nesta seção, pretendemos discutir as mudanças que ocorreram no Brasil em relação à Educação em Prisões a partir de 2005 e a formação de professores para atendimento ao sujeito surdo e deficiente auditivo. Tal formação é, a princípio, uma proposta de solução para enfrentar as inúmeras dificuldades nessa área e de execução dos objetivos e as diretrizes estabelecidas para a educação desses sujeitos, compreendidos em sua dimensão não só educativa, mas, também, sociocultural, cujo objetivo é criar condições adequadas para o desenvolvimento pleno das potencialidades desse sujeito, assegurando o princípio da igualdade de oportunidades.

4.1 BREVE HISTÓRICO DA EJA PRISIONAL NO BRASIL

Discutiremos, aqui, as mudanças que aconteceram no Brasil sobre à Educação em Prisões a partir de 2005. Houve em muitas regiões do país, debates e seminários, ideias foram difundidas na sociedade, contribuindo para a criação de Políticas Públicas nesse contexto. Dessa forma, se faz necessário conhecer o percurso sobre o direito à educação para as pessoas em situação de privação de liberdade.

O Projeto Educando para a Liberdade, criado em 2006, amplia o debate sobre Educação em Prisões no Brasil. A partir desse debate, foram feitos encaminhamentos de propostas para a efetivação da Educação em Prisões, iniciando, assim, em 2010, uma nova fase na perspectiva dos direitos para esse segmento, com a publicação das Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, sendo ratificada pelo Conselho Nacional de Educação, Resolução nº

2/2010. Nesse contexto, conforme Pereira (2018, p.237):

Percebemos que toda essa legislação legítima e, ao mesmo tempo, fortalece a assistência educativa no interior das prisões, embora, ideologicamente, a remição da pena pela educação, e também pelo

61

trabalho, tenha um viés funcionalista e seja vista como salvadora do sistema prisional, no que diz respeito à redução da população carcerária.

Nesse contexto, novas perspectivas vão-se delineando nessa área, que é tão singular, da Educação em Prisões, com uma nova representação legal por meio das Diretrizes Curriculares para a oferta de Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade. Nessa perspectiva, institui-se a Resolução nº 02/2010, que determina, no seu Artigo 2º:

Art. 2º. As ações de educação em contexto de privação de liberdade devem estar calcadas na legislação educacional vigente no país, na Lei de Execução Penal, nos tratados internacionais firmados pelo Brasil no âmbito das políticas de direitos humanos e privação de liberdade, devendo atender as especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino e são extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medida de segurança. (BRASIL, 2010).

A partir dessa nova visão sobre Educação em Prisões, fundamentado em diversos dispositivos legais sobre a referida questão, garantindo educação para todos os níveis e sendo ampliado para todos os regimes, foi estabelecida a Lei 12.433/2011, que garante a remição de pena, em que a cada 12 horas de estudo, os alunos podem remir a pena em 01 dia. Esta lei estabelece, ainda, acréscimo de 1/3 do tempo remido, no caso de conclusão do Ensino Fundamental, Médio ou Superior, durante o cumprimento da pena (BRASIL, 2011). Essa legislação unificou o tempo para remição em todo país, pois em cada Comarca, o Juiz estabelecia o tempo remido por estudo e trabalho.

Embora a legislação de Educação em Prisões estabeleça que, a cada 12 horas de estudo, o preso tem direito a remir um dia de pena, se faz necessário que as Secretarias da Educação e Administração Penitenciária e Ressocialização do Estado da Bahia e o Tribunal de Justiça, alinhem o procedimento para considerar a ampliação das horas de estudo, na medida em que possibilita ao professor, no

período que estiver realizando atividades pedagógicas, fazer atividades programadas para os estudantes com efeito de remição de pena.

62

Para que seja efetivado o direito à remição, é importante que a frequência desses estudantes seja encaminhada para a Secretaria de Administração Penitenciária, esta envia para a Vara de Execução Penal, através do Sistema Nacional de Atividades Laborativas e Educativas (SINALE), aplicado todos os dias em sala de aula, com objetivo de garantir a frequência e horas de aula, para que, ao ser solicitado pelo Juiz e validado pelo colégio, possam remir os dias estudados, contribuindo, assim, para a progressão de regime.

Estudar e trabalhar na prisão aumentam as chances de reduzir a pena, desde quando a Lei de Execução Penal sobre a remição garante a acumulação das horas trabalhadas com horas de estudo. Assim, o Colégio Professor George Frago Modesto oferta educação no turno noturno para esses sujeitos que trabalham durante o dia, mas, ainda, é necessário esclarecer para quem estuda nesse ambiente, que o conhecimento e a possibilidade de socialização ultrapassam a remição da pena, que está para além dos muros das prisões.

4.2 REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A educação apresentada para esses sujeitos pela condição de exclusão é a Educação de Jovens e Adultos – EJA, ampliada para os Idosos. Nesse sentido, segundo Dantas (2016, p.134) “a diversidade da clientela formada por jovens e adultos com diversos interesses, deve ser considerada também em práticas inclusivas e em processos de formação de profissionais”, assim, é reconhecê-la como uma educação multicultural, baseada na diversidade, compreendendo esse processo de exclusão social por diversos motivos, tais como, sexo, etnia, religião, gênero, geração, cultura e outras formas visíveis e invisíveis de discriminação.

Importante colocar que a EJA não é uma discussão recente, mas, ainda, precisa ser consolidada na área de políticas públicas, da formação de professores e de intervenções pedagógicas que atendam as demandas desses sujeitos. Nesse

processo deve-se considerar os variados sujeitos, o tempo e o espaço em que estão inseridos, os saberes vivenciados, suas culturas, língua, no caso de sujeitos surdos e deficientes auditivos, que usam como meio de comunicação a Libras, e outras

63

práticas pedagógicas, que considerem estes sujeitos de direito. Em uma visão do percurso histórico sobre a EJA no Brasil, Pierro *et al.* (2001, p.59) observam que:

[...] se constitui como tema de política educacional, sobretudo a partir dos anos 40. A menção à necessidade de oferecer educação aos adultos já aparecia em textos normativos anteriores, como na pouca duradoura Constituição de 1934, mas é na década seguinte que começaria a tomar corpo, em iniciativas concretas, a preocupação de oferecer os benefícios da escolarização a amplas camadas da população, até então excluídas da escola. Essa tendência se expressou em várias ações e programas governamentais nos anos 40 e 50. Além de iniciativas nos níveis estadual e local, merecem ser citadas, em razão de sua amplitude nacional: a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942, do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947, da Campanha de Educação Rural iniciada em 1952 e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958.

Embora existisse uma preocupação sobre o analfabetismo dos jovens e adultos em uma perspectiva de políticas públicas, a visão crítica dessa questão ocorrerá a partir da década de 60, com a inserção das ideias de Paulo Freire e a necessidade de realizar uma educação de adultos voltada à inclusão, autonomia, emancipação e transformação social, entretanto, somente na década de 90, que a educação de jovens e adultos segue uma novo direcionamento.

As orientações da Declaração de Jomtien, (1990) comprovam que as discussões sobre as políticas para a educação de jovens e adultos estavam em destaque no âmbito das políticas sociais, inclusive no Brasil, em uma perspectiva de reduzir a taxa de analfabetismo, garantindo a expansão da educação básica para esses sujeitos, com ações coordenadas em outros setores da sociedade, reconhecendo que a educação de jovens e adultos é um percurso de práticas e reflexões que ultrapassa os limites da escolarização. Assim sendo, os professores da educação popular devem, constantemente, refletir sobre sua prática como militância política.

Nesse sentido, a superação do senso comum acontecerá se o sujeito reconhecer que é parte do processo histórico, recusando qualquer justificativa que determina à sua condição enquanto classe popular. Importante, então, que esse

64

sujeito perceba que a exclusão não o torna incapaz de lutar contra essa forma de injustiça social e alijá-lo do processo do conhecimento científico, mas fortalecê-lo em um contexto de possibilidades, de inclusão.

Assim, há perspectiva de uma educação problematizadora, o educando deverá ser o ponto de partida, considerando as necessidades individuais e vivências para que o mesmo possa fazer a leitura de mundo e poder superar a condição de exclusão. Gadotti (2011, p. 38-39) define o analfabetismo “como uma expressão da pobreza, consequência de uma estrutura social injusta. Seria ingênuo combatê-lo sem combater suas causas”. Nessa perspectiva, a Educação de Jovens e Adultos deve reconhecer a diversidade cultural, bem como várias formas de exclusão social em que são submetidos durante sua trajetória no cotidiano; deve rever seus objetivos e conceitos para afirmação da cidadania desses sujeitos, sua emancipação e autonomia, embora a história tenha demonstrado essa cidadania sempre negada aos sujeitos das classes populares.

A Educação de Jovens e Adultos está alinhada à teoria de Paulo Freire para quem os conceitos são construídos a partir dos eixos temáticos e dos temas geradores, possibilitando um currículo que desperte problematizar situações do cotidiano e contextualizá-las. Pierro *et al* (2001, p. 75) destacam, quatro temas relacionados às mudanças nesta transição de milênio que são relevantes e devem contemplar o currículo para jovens e adultos: “meios de informação e comunicação; diversidade étnico-racial e multiculturalismo; meio ambiente e qualidade de vida; relações sociais de gênero e direitos da mulher”. Essa diversidade de temas tem possibilitado a EJA inovar em suas práticas pedagógicas e na construção de um currículo que atenda os sujeitos, considerando as suas especificidades.

Entendemos que a diversidade nas práticas pedagógicas pode proporcionar inovação no processo da aprendizagem na EJA em prisões, entretanto, destacamos que a legislação proíbe a entrada de aparelhos eletrônicos na prisão (Lei nº 12012/2009), mas, o Colégio Professor George Fragoso Modesto, proporciona a

esses sujeitos a possibilidade de utilização de alguns recursos, tais como, aparelho de TV, DVD, rádios e em algumas atividades, projetor multimídia, tais ações são possíveis por conta de uma articulação do colégio com a segurança da unidade prisional, no sentido de viabilizar a entrada desses equipamentos eletrônicos. Ainda assim, esses recursos não são suficientes para o desenvolvimento das atividades

65

pedagógicas. Para que o colégio, em questão, ampliasse a EJA para os idosos, a gestão, da época, recorreu ao Documento Base Nacional preparatório a VI CONFINTEA⁶(2008), da Secretaria de Educação Continuada e Diversidade, o qual destaca a questão geracional:

11. A EJA, como espaço de relações intergeracionais, de diálogo entre saberes, de compreensão e de reconhecimento da experiência e da sabedoria, tensionadas pelas culturas de jovens, adultos e idosos tem, muitas vezes, essas relações tratadas como problemas. As formas de expressão conflituam com padrões homogêneos, exigindo acolher a discussão de juventudes, do tempo de vida adulta e de velhices, no plural. (BRASIL, 2008, p. 2)

Assim, em contexto prisional, as relações intergeracionais devem ser consideradas para o processo da educação. O idoso inicia novo processo de vida após deixar a família, adaptando-se a uma nova realidade em um lugar desconhecido, com pessoas desconhecidas, mas com a sua capacidade intelectual, seus saberes que trazem das suas experiências de vida. Enquanto garantia de direitos, o Estatuto do Idoso, Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003 destaca a atenção o direito à educação e estabelece o processo educacional para essa geração. Esse Estatuto garante e orienta a educação dos idosos que deverá ser contemplada pela EJA em prisões. Essas orientações destacam o respeito, a condição da idade, adequação de material didático, abordagem em relação ao ensino, e enfatiza a necessidade de inserir no currículo o respeito e a valorização do idoso em qualquer nível de escolaridade.

Entendemos, assim, que é necessário um programa específico para que esses sujeitos possam experimentar práticas educativas com princípios, valores e projetos que possam garantir à condição de humanidade e aprendizagem, ao longo da vida. Portanto, a Educação de Jovens e Adultos e Idosos deve partir para sua

configuração específica em que vivem os sujeitos e como vivenciam o direito à Educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao processo de autonomia e emancipação, segundo o que preconiza a LDB 9394/96, nos seus artigos Art. 1º e 2º. No campo dos direitos e de responsabilidade pública,

⁶ Este Documento reafirma o compromisso político do Estado brasileiro para avançar na garantia do direito à educação de jovens e adultos (EJA)

Arroyo (2014) nos alerta que a finalidade não poderá ser suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida. Sendo assim, para a EJA, as ideias e os ideais estão pautadas em instrumentos que norteiam outras “práticas pedagógicas para outros sujeitos” que a escolarização define Educação em Prisões: reformulação do Projeto Político Pedagógico – objeto de estudo dessa pesquisa a ser discutido mais à frente, nesse texto.

A Escola enquanto instituição que tem competência para atestar e certificar, constrói estratégias para a continuidade da escolaridade nos níveis que são ofertados em cada unidade prisional, por exemplo, buscar junto ao Serviço Social o acesso às famílias no sentido de enviar documentos que comprovem a escolaridade. Assim, as informações dos alunos registradas na escola ficam incompletas, ou seja, sua vida escolar fica comprometida diante da ausência de documentos essenciais. Vale ressaltar, ainda, a importância de conhecer o percurso da Educação em Prisões no Brasil e as políticas públicas específicas para esses sujeitos e os seus desdobramentos para efetivação do direito à educação. De acordo com Arroyo (2014, p.246):

Só a escola, mas tempo de escola não garantirá o direito a um justo viver sem a moradia, o trabalho, a sobrevivência continuarem vivências de um indigno e injusto sobreviver ou mal viver. Quando se promete a escola como um lugar de direito, mas se negam os direitos a outros lugares de dignidade, justiça, humanidade, a própria escola perde sua radicalidade de promessa de um justo e digno viver.

Devemos questionar se a escola na prisão atende aos direitos à dignidade, justiça, humanidade, ao conhecimento, ou nega esses lugares sociais, perdendo a garantia de justiça social e a dignidade em viver, mesmo em espaço de privação de

liberdade.

4.3 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EJA PRISIONAL

Sobre a atuação docente na Educação Prisional, Trindade (2012, p 58.) traz o exemplo da Casa de Correção, em São Paulo:

67

[...] em 1854, dois anos após sua inauguração, foi criada uma escola de primeiras letras e como professor foi escolhido um sentenciado que antes de ser preso era professor de primeiras letras. Ele foi destituído do cargo após quatro anos por “não ter força moral suficiente para reger esse magistério”, conforme justificou o administrador.

Observamos a desqualificação do professor em todo tempo e espaço e, na prisão, fica evidente, que mesmo o sujeito tendo formação e habilidade, às condições em que se encontra contribui para a exclusão e negação dos seus direitos em exercer na época a condição de professor para os sentenciados. O avanço em Educação em Prisões possibilita que os sujeitos, nessa condição, exerçam o papel de monitor, que é preso escolhido pela frente da prisão. A legislação em vigor reforça, no sentido de reduzir à condição do interno à função de monitor, como especifica a Resolução do Conselho Nacional Política Criminal e Penitenciária - CNPCP nº 3, de 11 de março de 2009 no Art. 9º, § 2º seguida pela Resolução do Conselho Estadual de Educação do Estado da Bahia - CEE nº 43/2014:

A pessoa presa ou internada, com perfil e formação adequados, poderá atuar como monitor no processo educativo, recebendo formação continuada condizentes com suas práticas pedagógicas, devendo este trabalho ser remunerado. (BRASIL, 2009)

Apesar dos dispositivos legais garantirem que a pessoa em situação de privação de liberdade possa atuar como monitor, tendo formação adequada, essa prática tem sido pouco efetivada no sistema prisional brasileiro. Um dos motivos mais decorrentes, em algumas unidades prisionais, é a confiabilidade da instituição

para que exerçam essa função. É importante, então, que se faça diálogo, no sentido de efetivar essa prática, que já existe, informalmente, dentro da prisão.

A Resolução Conselho Estadual de Educação – CEE, nº 43/2014, determina a função docente sendo específica do professor, que deve ter um perfil e formação específica para trabalhar em prisões, mas, não caracteriza esse perfil, o que deixa uma lacuna para o exercício da docência nesse sistema, causando para esse profissional, estranhamento, quando ingressa na regência de classe nessa área.

68

Por não ter uma formação específica em nível de graduação (Licenciatura) na área de Educação em Prisões, bem como existirem poucos cursos de Pós graduação *latu senso* nessa área, muitos professores, que atuam na educação prisional, buscam formação por iniciativa própria, que possibilite uma inserção no contexto para educar em prisões. Exercer a docência em prisões é entender, acima de tudo, como os estudantes em situação de privação de liberdade se comportam em um sistema que poderá deteriorar seus pensamentos, suas ideias, seus sonhos e sua identidade. Esse ser, que deve mover-se nesse espaço, capaz de garantir a sua particularidade, mas, também, capaz de partilhar esses sentidos junto à coletividade e, nesse caso, outros na mesma condição de privação de liberdade.

É importante que o professor, que atua na educação em prisões, reconheça que o sujeito, em situação de privação de liberdade, é um ser humano, que apesar de tanta diversidade, é único enquanto indivíduo na coletividade. Dessa forma, temos um dos desafios para pensar em propostas de educação para a socialização, no campo da Educação prisional. Assim, discutir educação em prisões requer uma inserção sobre a questão do professor e os desafios que esses profissionais enfrentam nesse contexto. Embora a Resolução CCE, nº 043/2014 estabeleça condições para exercer a função de professor nesse espaço:

Art. 14. Educadores, gestores e técnicos que atuam nos estabelecimentos penais deverão ter acesso a programas de formação inicial e continuada que levem em consideração as especificidades da política de execução penal.

§1º. Os docentes que atuam nos espaços penais deverão ser profissionais do magistério devidamente habilitados e com remuneração condizente com as especificidades da função.

§2º O coletivo dos docentes deve ser constituído por meio de seleção

interna ao quadro de efetivos da rede pública estadual com sua carga horária, conforme critérios estabelecidos pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia.

No contexto no qual a legislação orienta sobre a formação continuada dos profissionais, que desempenham suas funções na prisão, a Secretaria da Educação, em parceria com a Secretaria de Administração Penitenciária e Ressocialização, tem promovido Seminários com objetivo de discutir a Educação em Prisões no Estado,

69

mas, não há um programa efetivo de formação continuada de professores para atuação em prisões. A experiência do colégio, *lócus* dessa pesquisa, sobre a formação de professores, ela acontece durante as Atividades de Coordenação Pedagógica, especificamente, com a chegada de um novo professor no colégio, quando é apresentada uma síntese do Projeto Político Pedagógico, bem como a rotina da prisão, entretanto, observamos que são conhecimentos insuficientes para a inserção do professor na sala de aula, devido à especificidade do Sistema Penitenciário.

É importante que o professor faça uma formação sobre Educação em Prisões para entender desde a estrutura física às condições de segurança e a sua adequação para as práticas pedagógicas. Entendemos que o professor deve buscar compreender sobre o aluno, seu perfil, mas, também, capacitar-se para o encontro pedagógico, e nesse contexto, temos, também, os sujeitos da educação especial, então essa formação perpassa sobre Educação Prisional e Educação Especial.

Os profissionais do Colégio Professor George Fragoso Modesto são habilitados em relação às exigências legais da Secretaria da Educação, mas, em relação às condições diferenciadas sobre proventos, apenas, a Secretaria de Administração Penitenciária remunera com gratificações específicas esses profissionais de acordo com o Projeto de Lei nº 17.296/2008, que institui a Gratificação pelo Exercício em Unidade do Sistema Prisional – GEUSP:

§ 1º - A GEUSP será também devida aos ocupantes de cargos efetivos das carreiras do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio, pertencentes ao grupo ocupacional Educação, desde que estejam em exercício nas escolas vinculadas às unidades do Sistema Prisional.

O referido dispositivo tem sido alvo de discussão sobre a necessidade desse benefício para os professores que atuam no Sistema Prisional, ou seja, esse custo com os profissionais da educação pode desequilibrar o orçamento do Estado, o que justificam os burocratas do governo, mas é importante salientar que os professores ficam expostos durante as aulas, em pátios ou pavilhões com cerca de 500 a 600 homens circulando, livremente, nos locais, onde estão localizadas as salas de aula, sujeitos a qualquer movimento dessas pessoas por reivindicação dos seus direitos. Esses profissionais adentram os pátios com o olhar de educador, sabendo dos

70

desafios que enfrentam, e com um olhar de possibilidades de outro sujeito, não, apenas, pessoas que cometeram crimes, mas, pessoas e humanos.

Sobre a questão de formação e remuneração condizente em Educação em Prisões, é importante salientar, que os valores dos benefícios não correspondem a proposta dessa educação em sua íntegra nesses espaços. A educação, nesse ambiente, ultrapassa o objetivo de escolarização para esses sujeitos, e é uma proposta que não cabe em benefícios, nem em estatísticas, mas cabe em um contexto social muito mais amplo - uma sociedade igual e justa.

Os professores que trabalham na prisão, recebem insalubridade por meio da Secretaria de Administração Penitenciária e Ressocialização do Estado da Bahia de acordo com o Decreto Estadual nº 9.9967, de 06 de abril de 2006 que:

Disciplina a concessão dos adicionais de insalubridade e periculosidade para os servidores públicos dos órgãos da administração direta, das autarquias e fundações do Poder Executivo Estadual, de que tratam os arts. 86 a 88, da Lei nº 6.677, de 26 de setembro de 1994. Em seu art. 86, o Decreto diz que “fazem jus a um adicional sobre o vencimento do cargo permanente os servidores que trabalham com habitualidade em locais insalubres ou em contato permanente com substâncias tóxicas ou com risco de vida”.

Às condições insalubres pelas quais os professores, também, são submetidos, nesse espaço, garante o direito efetivo a esse dispositivo, o qual especifica, com clareza, as condições de trabalho para a concessão dos adicionais de insalubridade e periculosidade. Evidenciamos essa situação nas salas alagadas,

que, muitas vezes, tem fezes e urina de rato, além de frequentes casos de doenças infectocontagiosas, tais como, escabioses e tuberculoses.

As condições de trabalho do professor em uma escola na prisão ultrapassam as questões relacionadas às gratificações instituídas legalmente, não que não sejam necessárias, mas essas remunerações diante da vulnerabilidade e insalubridade, que estão expostos, não há preço. Nesse contexto, o acesso e a permanência do professor na sala de aula requerem articulação diária com os profissionais do Sistema Penitenciário e os sentenciados nos espaços em que as atividades educacionais se desdobram (os módulos, pátios e espaços alternativos).

71

Ser professor, na estrutura social da prisão, é ir além do que está posto na estrutura organizacional das Instituições, pois, este profissional deve fomentar estratégias para outras práticas pedagógicas, que vão direcionar as diversas vertentes da aprendizagem da educação formal. Dessa maneira, entender como o estudante em situação de privação de liberdade compartilha suas ideias em meio aos conflitos na vida cotidiana da prisão, é reconhecer, também, que esse sujeito é uma pessoa, é um humano, como já afirmamos anteriormente. Cabe ao professor, que atua em prisões, está envolvido nessa relação de compartilhar ideias e que é, apenas, um sujeito, também, imerso nessa sociedade tão complexa e tão diversa. Sobre o docente e sua prática no espaço da prisão, Almeida (2014, p. 139) diz que:

As professoras se sentem aprisionadas visto que as prisões, com suas normas burocráticas, gerenciam e controlam aqueles que dela fazem parte: intimidam alguns sujeitos, empodera outros e, ao mesmo tempo, impulsiona o rompimento de determinadas barreiras que vão de encontro ao desenvolvimento de uma prática pedagógica que se vislumbra e se transforma.

Dessa forma, os professores, também, na condição de aprisionamento, passam a entender os limites e as possibilidades de educar na prisão, desenvolvendo novas práticas pedagógicas e articulando no cotidiano com os atores sociais que participam dessa Instituição. A Educação em Prisões se diferencia das escolas extramuros dessa instituição, especificamente, em relação ao currículo, à certificação e à compreensão que a educação deve ser ao longo da vida, um caminho para novas práticas pedagógicas, um novo rumo à socialização. Assim, as

experiências dos professores que trabalham em prisões e sentindo-se aprisionados deslocam as suas práticas para essa realidade, no entanto, devem ultrapassar esses limites junto com os alunos, que ultrapassem os muros da prisão, reconhecendo que esse espaço não é único, mas sim envolvido por outras culturas que se aproximam, ajustam-se e se diluem constantemente. Entende-se a Educação como uma realidade de inclusão social, e essa Educação, em sua visão ampla, deve possibilitar a leitura crítica do mundo. Sobre o papel da Educação, para Paulo Freire, a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler (FREIRE, p.72, 2002).

72

Sabemos das desigualdades sociais existentes, e, nesse viés, ela é desigual em vários segmentos, para os negros, os menos favorecidos, as pessoas com deficiência...etc. Paulo Freire, sempre, preocupou-se com que a Educação proporcionasse uma aprendizagem significativa. Na escolarização do aluno jovem e adulto, defendeu a ênfase de se associar o aprendizado da leitura e da escrita à revisão profunda da visão que cada um tem do mundo e da sua realidade, podendo modificá-la. O mundo se apresenta inacabado e injusto, inacabado, porque ele, sempre, está em evolução, e injusto, porque, como foi colocado, inicialmente, no início, a sociedade, onde vivemos é desigual, sendo assim, a Educação deve implicar na denúncia da realidade, ou seja, o educador, diante dessa desigualdade/realidade, deve desejar uma sociedade melhor, não só para si, mas transferir isso, também, para seus educandos. Nesse sentido, cabe ao educador “plantar” o sonho de transformação nesses sujeitos. Em virtude dessas considerações, é importante observar que a filosofia educacional de Freire se fundamenta em dois elementos básicos, que são a conscientização e o diálogo. Na proposta de Freire (2000, p.90) é “a leitura de mundo que precede sempre a leitura da palavra”. O educador deve conduzir o educando à leitura do seu contexto histórico e social, seu espaço, suas histórias e sua vida como um todo. Essa condução será o ponto de partida e ponto de chegada para a aprendizagem. Entende-se que é importante valorizar o saber de todos, bem como o conhecimento que o aluno traz de seu meio. Nesse sentido, no conceito de Freire tanto o aluno quanto o professor são transformados em pesquisadores críticos.

73

5 O ENCONTRO DOS PROFESSORES DA EJA PRISIONAL COM OS SUJEITOS SURDOS E DEFICIENTE AUDITIVO PRIVADOS DE LIBERDADE: ANÁLISE DA TRAJETÓRIA

“Tempo virá.

Uma vacina preventiva de erros e violência se fará.

As prisões se transformarão em escolas e oficinas.

E os homens imunizados contra o crime, cidadãos de um novo mundo, contarão às crianças do futuro estórias absurdas de prisões, celas, altos muros, de um tempo superado.”

Cora Coralina

O processo de inclusão nos traz muitos desafios e motivos para superarmos nossas dificuldades, nossos conceitos preestabelecidos e pôr em prática lições e vivências. Os estudantes surdos e deficientes auditivos privados de liberdade passam por duas discriminações, uma por ser surdo ou deficiente auditivo e a segunda, por estarem privados de liberdade. Ensinar a este público, obriga-nos a, diariamente, refazer nossos planos, pensar novas práticas, enfrentar medos e angustias que já são inerentes à profissão. Repensar o fazer pedagógico, tem sido comum para professores que adentram as ‘celas de aula’ e encontram uma diversidade de estudantes, em condições também diversas, de aprendizagem, social, econômica.

Ao analisar e interpretar os questionários e entrevistas, bem como as observações, o pesquisador tem acesso as percepções dos colaboradores, ao serem indagados acerca do fenômeno posto. Dessa forma, procuramos articular as descrições dos sujeitos a fundamentos teóricos que chamamos de Atos da Consciência construídos no decorrer da pesquisa. Assim, seguindo as etapas da trajetória fenomenológica, selecionamos todo material recolhido em categorias denominadas ‘Unidades significativas’. Estas foram encontradas a partir da leitura das descrições dos sujeitos colaboradores, em que destacamos as convergências e divergências encontradas nas falas e escritas dos sujeitos, no entanto, é importante

colocar que, escolhemos usar, apenas, as convergências para que nos possibilitasse conhecer as necessidades formativas dos sujeitos e, posteriormente, organizar a proposta de Formação, prevista no Plano de Pesquisa inicial e prerrogativa do Programa – MPEJA, para conclusão do Mestrado.

Nesta análise, encontramos três Unidades significativas: a “Formação docente”, que pelas respostas dos sujeitos foi a mais frequente convergência, tornando-se assim, a primeira Unidade Significativa a ser explorada e interpretada. Para os sujeitos colaboradores, existe uma carência de formação na área de Educação Especial, bem como nas áreas do Público Alvo da Educação Especial, como a de Surdez e Deficiência Auditiva.

A segunda Unidade Significativa foi definida como as “Dificuldades e possibilidades para a inclusão”. Os sujeitos foram perguntados sobre quais eram as dificuldades encontradas ao ter estudantes com deficiência em suas salas, como, saber que deficiência era, falta de material adaptado; ausência de intérprete de Libras no presídio, dificuldades em estabelecer uma comunicação com esses estudantes, entre outros. Entre as possibilidades, encontramos a busca por formação adequada, o apoio dos outros estudantes da turma e a construção de estratégias para ensinar nas turmas com estudante com deficiência.

A terceira Unidade significativa, denominamos de ‘Conhecer o sujeito surdo e deficiente auditivo’, pois, os sujeitos colaboradores em suas falas, falam do trabalho que realizam em suas salas de aula, mas afirmam que, não sabem distinguir um sujeito com surdez e deficiência auditiva, pois, em sua maioria, ficam calados. Demonstram vontade e necessidade de conhecer a área de surdez, bem como da Libras, quem são os sujeitos que usam esta língua.

A seguir discutiremos sobre as unidades significativas e as convergências encontradas nas falas, observações e atos da consciência que foram necessários para a construção deste relatório.

5.1 UNIDADE SIGNIFICATIVA – FORMAÇÃO DOCENTE

Esta pesquisa denominada “Educação de surdos e deficientes auditivos no contexto da EJA Prisional: Possibilidades de formação no Colégio Professor George Fragoso Modesto”, já traz em seu título a grande temática que nos orientaria no decorrer da pesquisa. A formação docente é um assunto importante e pauta de discussões frequentes, além de ser uma necessidade real, quando pensamos em uma escola inclusiva.

Em suas entrevistas, os professores afirmaram faltar na escola da prisão formações na área de Educação Especial, pois, segundo eles, as classes são heterogêneas e, apesar deles ‘desconfiarem’ que há alunos público alvo da Educação Especial, eles não tem formação para identificar e desenvolver metodologias para esse público. De acordo com os professores entrevistados, P1, P2 e P5:

(P1) Precisamos conhecer os dispositivos legais e técnicos para promover uma inclusão efetiva.

(P2) É necessário que os professores tenham formação especializada. Tendo essa formação, que saibam adaptar as atividades, as avaliações, de acordo com as necessidades de cada aluno.

(P5) Acredito na inclusão quando os professores estiverem preparados para atender esses estudantes.

Outra questão colocada, também, foi sobre a rotatividade e a desistência, acabam por se constituir em problemas para trabalhar pedagogicamente com este público nas salas de aula. A heterogeneidade dos alunos aparece como uma das maiores dificuldades para os professores, pois são jovens e adultos com diversos tipos de necessidades especiais, e como foi colocado anteriormente, eles não tem formação na área de Educação Especial. Dois depoimentos de professores entrevistados realçaram essa necessidade:

(P3) Tenho sim especialização em Educação inclusiva, mas é muito pouco. É preciso mais, material didático adequado, infraestrutura da escola,

76

Políticas públicas e uma formação realmente continua. Pois, cada aluno é

uma nova questão a ser debatida.

(P6) o trabalho que realizo com esses alunos e muitas vezes planejadas de forma intuitiva, por meio de estudos individuais, necessitamos de um profissional especializado e de apoio.

Além dessas questões, existem as relacionadas ao comportamento, ao interesse pelo estudo, às formas de aceitar, de encarar a vida na prisão e fora dela, às expectativas de vida e de integração social. Outro problema apontado pelos professores é a atitude dos funcionários, que não entendem e não aceitam, muito menos apoiam a educação escolar no presídio. Um professor colaborador colocou na entrevista uma observação sobre essa questão:

(P6) Por não aceitarem a escola nas prisões, nossas ações são limitadas. A sociedade não entende e não aceita porque uma escola no presídio. Quanto aos sujeitos privados de liberdade e com deficiência, poderíamos ter no colégio, uma sala de recursos multifuncionais que auxiliaria tanto o aluno quanto o professor, mas a burocracia dificulta essa implantação. Muitos acham que os encarcerados não merecem e não têm direito à educação e há aqueles que afirmam que os presos não levam a sério os estudos e usam a escola para fins secundários. Os funcionários que pensam assim, geralmente não aceitam os professores, nem o seu relacionamento com os presos, principalmente quando se caracteriza pelo diálogo, respeito e valorização do outro.

Os professores afirmam, também, que quando tem alunos que tem a deficiência visível, como os deficientes visuais, físicos, os surdos e deficientes auditivos, eles se sentem despreparados para enfrentar a sala de aula, e isso é muito sério. O professor, que atua na Educação em Prisões, recebe, inicialmente, apenas, algumas orientações gerais e muitas recomendações, limitando-se ao que é permitido e não a uma prática autônoma e criativa. A necessidade de preparação adequada para atender aos estudantes com deficiência, e no âmbito dessa pesquisa, com surdez e deficiência auditiva, exige do professor uma formação capaz de manter uma interação acadêmica, preocupando-se em investir no âmbito de atuação.

Abordamos, neste texto, em que fizemos a interpretação do que foi dito pelos sujeitos, as necessidades e demandas provenientes da falta de formação específica para atuação nas duas modalidades de ensino destacadas nesta pesquisa, a

Educação de Jovens e Adultos privados de Liberdade e a Educação de Surdos e deficientes Auditivos. De acordo com os professores entrevistados, P4 e P5:

(P4) Precisamos conhecer a área de Surdez, bem como identificar o aluno surdo. Em 2018, eu tive um aluno surdo, mas só soube no final do semestre, porque ele ficava calado e eu achava que era normal dele.

(P1) É necessário que nós tenhamos também uma noção de Libras. Tendo essa formação, poderemos nos comunicar com eles. Acredito na inclusão quando há formação para atender esses estudantes.

Nessa situação, pode-se notar o despreparo dos professores, vivido na escola, para receber um aluno surdo e deficiente auditivo. É importante estabelecer objetivos da formação dos professores, investindo na formação permanente, instrumentalizando e subsidiando a reflexão e a prática docente, propiciando o desenvolvimento de sua autonomia, participação e consciência crítica. A formação dos professores, na perspectiva da educação inclusiva, precisa abordar tanto a parte teórica, quanto a parte prática das experiências dos professores.

Nesta investigação, tentamos entender como os professores vêm percebendo os estudantes com surdez e deficiência auditiva privados de liberdade, que frequentam as salas de aula no colégio George Frago Modesto. Para tanto, durante o desenvolvimento da pesquisa, tentamos aproximarmos desses professores e trazer para esse texto uma análise que, realmente, reflita suas percepções. Sendo assim, ao realizar esta pesquisa, sentimos a necessidade de elencar e refletir sobre algumas ideias defendida por pesquisadores do campo da educação de surdos e deficientes auditivos, destacando Dias (2006); Fernandes (2005); Lopes (2004); Quadros (1997) entre outros. Assim, dispostos de ideias de autores que nos auxiliaram nesta etapa de interpretação, as descrições dos sujeitos colaboradores foram analisadas exaustivamente, e colocadas nesse texto a partir das Unidades Significativas organizadas. Evidenciamos que a formação docente foi a mais dita e citada nessas descrições. Segundo esses sujeitos, o desafio de atuar com estudantes privados de liberdade surdos e/ou com deficiência auditiva poderia ser amenizado se fossem formados para trabalhar com a inclusão de todos. Além disso, os sujeitos entrevistados ainda pontuam que:

(P2) O professor precisa, também, do apoio, da direção, coordenação, da Sala de Recurso, se aqui pudesse ter, para que ele possa modificar sua prática e favoreça a aprendizagem do aluno.

(P1) Os alunos terão bom êxito se os professores estiverem preparados para lidar com suas especificidades.

Entendemos, também, que é preciso que sejam implantadas Salas de Recursos Multifuncionais nas unidades penitenciárias que tenham escolas, onde seja possível exercitar o diálogo, a produção coletiva, estudos e troca de experiências, o que permitirá a construção coletiva de projetos pedagógicos. As considerações dos colaboradores, anteriormente arroladas, evidenciam, portanto, a distância entre o proposto e o vivido, pois o processo de inclusão na EJA Prisional, como demonstram os professores em suas falas, não se efetiva no espaço da penitenciária, mesmo havendo reuniões de professores com a Secretaria Estadual de Educação, já que as formações são voltadas para a Educação em Prisões.

Diante das respostas, observa-se que a formação docente é quase que a totalidade das descrições, assim sendo, deve ser o direcionamento a seguir para que ocorra o processo de inclusão, e, também, para que atenda às especificidades dos estudantes privados de liberdade. Concordamos com Imbernón (2010), ao afirmar que a formação continuada requer a troca entre os pares, ou seja, é necessário que o professor se disponha a mudar, pois só assim a prática será transformada. Ainda, segundo o autor, é preciso que a formação responda as necessidades da escola. Importante colocar, também, que as formações precisam proporcionar, além dos conhecimentos teóricos, momentos de reflexão nos professores sobre suas práticas, e a partir destas reflexões, desenvolverem estratégias e atividades elaboradas para esses estudantes.

Em suas falas, os professores deixam claro ser fundamental a inclusão no processo de educação, e a percepção e compreensão do sujeito com surdez e deficiência auditiva. A educação deve contribuir com o processo de inclusão através de um projeto educativo elaborado e desenvolvido por toda a equipe responsável pela educação do aprisionado no colégio. Entendemos que não tem sido fácil para os professores assumirem uma postura mais inclusiva. Segundo Mantoan (2003), os professores sentem dificuldades em romper com práticas com as quais já estão acostumados e a forma de trabalho que já vêm desenvolvendo a certo tempo. Ainda,

trabalhar com estudantes jovens e adultos com surdez e/ou deficiência auditiva e privados de liberdade, tem sido difícil e, algumas vezes, esses professores até mesmo rejeitam mudar suas práticas em prol de uma nova forma de ensinar.

Assim sendo, é importante um olhar especial e uma escuta, também, especial de cada professor, como um sujeito que precisa ser respeitado e que merece uma formação adequada a sua atuação. Então, entendemos que a formação continuada não se limita a momentos estanques, ela precisa ter um planejamento e clareza de onde pretendemos chegar. É nesse intuito que organizamos a interpretação das falas, sentimentos e percepções dos sujeitos nesta unidade significativa, que denominamos de Formação docente.

5.2 UNIDADE SIGNIFICATIVA – DIFICULDADES/POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO

Atualmente, o Brasil atende pessoas com surdez e deficiência auditiva nos diversos níveis e modalidades de ensino, distribuídas entre escolas especiais para surdos e deficientes auditivos, escolas do ensino regular e ONGs (como as APAEs). As escolas especiais para atendimento aos surdos e deficientes auditivos vêm oferecendo educação infantil (de 0 a 6 anos) e ensino fundamental e, ao mesmo tempo, realizando a capacitação de seus professores. Nas ONGs, como as APAEs, o atendimento é realizado, quando não há outras instituições educacionais envolvidas com esse público.

No sistema regular de ensino, a educação de pessoas com surdez e deficiência auditiva vem realizando-se, em classes comuns, com ou sem o apoio do intérprete educacional e professores especializados que atuam nas Salas de Recursos Multifuncional (SRM). Devido à extensão territorial do Brasil, o número de pessoas surdas e deficientes auditivas, por município, é relativamente baixo (exceto nas capitais) o que dificulta a capacitação de professores para essa minoria. Há casos em que se faz necessário o consórcio entre os municípios para lhes oferecer o AEE, assim como para promover formação para os professores. Na Educação em Prisões, como registramos no tópico ‘Lacunas do Conhecimento’, não há pesquisas

há, no Colégio George Frago Modesto, uma Sala de Recursos Multifuncional, ou intérprete de Libras, sendo assim, tendo no colégio um aluno surdo ou deficiente auditivo, ele só contará com a ajuda do professor, por isso se faz necessário a formação nessa área. Nesse contexto, os colaboradores enfatizam que:

(P1) Não temos um intérprete de Libras, os outros problemas tentamos contornar, mas há carência de profissionais específicas.

(P2) Precisamos de uma Sala de Recursos aqui no colégio, com intérpretes ou professor de Libras.

(P4) Precisamos de material humano que nos ajude na sala de aula, principalmente para adaptar os materiais.

Constatamos, assim, que, sem o AEE, os serviços educacionais existentes, ainda, estão distantes de promover, com qualidade, a real inclusão do surdo e deficiente auditivo no sistema prisional. Esse fato decorre, sobretudo, das inúmeras dificuldades encontradas no processo educativo desse estudante, principalmente, no que se refere à utilização da Língua Portuguesa escrita, da Língua Brasileira de Sinais – Libras, sua interpretação e recursos específicos necessários para o acesso ao saber pedagógico e, conseqüentemente, para o progresso e sucesso na educação acadêmica. Uma das alternativas para dinamizar e desenvolver a melhoria da educação oferecida consiste, principalmente, na melhoria da qualidade da formação de professores, na produção de material visual em vídeos, na adequação de textos, na adaptação de outros recursos necessários ao processo de ensino aprendizagem do aluno com surdez. Esses professores entrevistados afirmam:

(P4) Entendo a inclusão, e acho que deva acontecer, mas precisamos de apoio. A escola não pode estar sozinha nessa ação. Precisamos de relatórios, de atendimentos para esses alunos. Sozinhos não faremos muita coisa.

(P4) Posso incluir, mas sempre me pergunto o que vou fazer com este aluno. Toda vez que inicia um semestre e fico sabendo que terei um aluno com deficiência. O que é inclusão? Permitir que o estudante fica na sala? Mas ele não fala, não está alfabetizado, não participa da minha aula.