



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



MARCELA DE SOUZA FARIAS

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS SURDOS: PROPOSIÇÕES FORMATIVAS
NO CAS WILSON LINS**

SALVADOR

2021



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



MARCELA DE SOUZA FARIAS

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS SURDOS: PROPOSIÇÕES FORMATIVAS
NO CAS WILSON LINS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos-EJA, Departamento de Educação- Campus I, Universidade do Estado da Bahia, como requisito para a obtenção do Título de Mestre.

Orientador: Prof.º Dr.º Gildeci de Oliveira Leite

Coorientadora: Prof.ª Dra. Juliana Guimarães Faria

SALVADOR

2021

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

F224f

Farias, Marcela de Souza

Formação de Professores para a Educação de Jovens e Adultos Surdos: Proposições Formativas no CAS Wilson Lins / Marcela de Souza Farias. - Salvador, 2021.

158 fts : il.

Orientador(a): Prof.º Drº. Gildeci de Oliveira Leite .

Coorientador(a): Prof.ª Dra. Juliana Guimarães Faria.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Campus I. 2021.

1.Educação de Jovens e Adultos Surdos . 2.Formação de Professores para a EJA Surdos. 3.Educação de Surdos.

CDD: 374

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de 11/10/13, seção 1, pág. 13.)

**MESTRADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

DEDC - CAMPUS I
Departamento
de Educação



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



FOLHA DE APROVAÇÃO

**“FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS SURDOS: PROPOSIÇÕES FORMATIVAS NO CAS WILSON
LINS”**

MARCELA DE SOUZA FARIAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, em 15 de dezembro de 2021, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

Prof. Dr. GILDECI DE OLIVEIRA LEITE (UNEB)
Doutorado em Difusão do Conhecimento
Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. JULIANA GUIMARÃES FARIA (UFG)
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade Federal de Goiás

Profa. Dra. TANIA REGINA DANTAS (UNEB)
Doutorado em Educação
Universitat Autònoma de Barcelona - UAB

In Memoriam, da minha querida e amada vó Pomposa, exemplo de força, resiliência,
alegria e amor. Sempre presente no meu coração!

AGRADECIMENTOS

Não tenho como trazer neste espaço limitado, o nome de todas as pessoas que colaboraram de alguma forma, com empréstimo de livros ou até mesmo com palavras de incentivo, para a concretização deste trabalho. Agradeço a vocês a contribuição para o meu desenvolvimento acadêmico, profissional e principalmente pessoal.

Todo o meu agradecimento a Deus, que me conduziu desde a etapa de seleção, até a etapa final. Se não fosse por seu sustento, amparo e condução, com certeza eu não teria conseguido.

Agradeço aos meus pais, Ana Maria e Edmilson, por terem me trazido ao mundo e por sempre motivarem o meu crescimento pessoal e profissional.

Agradeço aos meus familiares e amigos que aceitaram a minha ausência nos almoços de família e nas diversas confraternizações que não pude me fazer presente.

Agradeço imensamente a Comunidade Surda. Ao longo desses 23 anos, vocês contribuíram diretamente no meu aprimoramento como pessoa e aperfeiçoamento profissional.

Agradeço a amiga Alessandra Campos, que mesmo de longe se fez presente. Sua participação e de Cintia Barbosa como TILSP na banca de defesa, possibilitou acessibilidade linguística aos Surdos. Também agradeço a Elissa Lopes e a Thales, pelas colaborações.

Meu apreço e carinho às pessoas que compuseram as minhas Bancas, que, como bússola/farol, nortearam meu olhar e realizaram contribuições que serão de grande notoriedade aos que se debruçarem nesse material, através da leitura. São elas:

À professora Dr^a Tânia Regina Dantas, que me acolheu como orientanda nesta caminhada desafiadora e me fez trabalhar nesta pesquisa com autonomia. Professora Tânia, foi uma excelente oportunidade tê-la na composição deste trabalho; o seu nome e currículo, o profissionalismo e a sua trajetória na Academia geraram muitos frutos, reverberando principalmente, em avanços para a Formação de profissionais da Educação de Jovens e Adultos.

Ao Professor Dr^o. Gildeci Leite, que assumiu a orientação desse trabalho na etapa final, na ocasião da aposentadoria da Prof^a. Tânia Dantas. As referências que recebi de seu trabalho enquanto pesquisador, escritor e professor, me tranquilizaram para a conclusão desta caminhada acadêmica.

À Professora Dr^a. Ana Paula Conceição, por sua participação na minha Banca de Qualificação.

Por fim e não menos importante, a minha coorientadora, à professora Dr^a Juliana Guimarães Faria. A sua presença foi de grande relevância e deixará marcas eternas em minha vida. Como pesquisadora que discute a Libras, a Educação de Surdos e a Formação de Tradutores Intérpretes de Libras, trouxe importantes contribuições. Meu muito obrigada e votos que outras pessoas tenham o mesmo privilégio que eu, de encontrá-la como anjo, nessa caminhada da escrita e pesquisa.

Agradeço as professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, Mestrado Profissional-MPEJA, sendo representado aqui neste espaço pelo professor Antônio Pereira, suas aulas oportunizaram profundo aprendizado. Também agradeço a competência e profissionalismo das secretarias do MPEJA, Neide e Nildete. Vocês são sustentáculos nesse programa, num momento de distanciamento social, se fizeram sempre presentes, através do excelente atendimento e suporte ao aluno.

Agradeço ao amigo Prof. Dr^o Eduardo Beltrão de Lucena Córdula, por seu apoio, incentivo e suas contribuições na correção deste trabalho.

Agradeço a professora Liliane Lopes, ex-diretora do CAS Wilson, por aceitar que a pesquisa fosse realizada no CAS Wilson Lins e por sua colaboração, enquanto era diretora da instituição.

Agradeço imensamente a coordenadora do Núcleo de Formação e vice diretora do CAS Wilson, a professora Cintia Barbosa, por sua disponibilidade e pelas contribuições dadas para a execução deste estudo. Agradeço também aos professores participantes, pelas colaborações e a atual gestora do CAS Wilson Lins, a professora Lilian.

Agradeço imensamente às colegas de mestrado que se tornaram amigas no decorrer da caminhada e juntamente comigo formaram o grupo das três mosqueteiras, muitas resenhas compartilhadas. Adriana Cecília e Nildete vocês deram um tom diferenciado, compartilhamos momentos de alegrias e de tristezas. Vocês atuaram diretamente no meu processo formativo, através das trocas realizadas e ainda ganhei um presente maravilhoso, a amizade de vocês duas.

Para aqueles que nasceram com o próprio nome na cabeça, um nome que mamãe e papai repetiram, para quem se habituou a virar a cabeça ao chamado de seu próprio nome, é talvez difícil de entender. Sua identidade está dada desde o nascimento. Não têm necessidade de pensar nela, não se questionam sobre si mesmo. São “eu”, naturalmente, sem esforço. Eles se conhecem, se identificam, se apresentam aos outros com um símbolo que os representa. Mas a Emanuelle surda não sabia que ela era “eu”. Descobriu isso com a língua de sinais, e agora ela sabe. Emanuelle pode dizer: eu me chamo Emanuelle.

Laborit, Emanuelle. O Vôo da Gaiivota

FARIAS, Marcela de Souza. **Formação de Professores para a Educação de Jovens e Adultos Surdos: Proposições Formativas no CAS Wilson Lins.** 2021. 155 páginas. Dissertação (Mestrado). – Departamento de Educação, Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2021.

RESUMO

Este estudo, de caráter interventivo, aborda a Formação de Professores para a Educação de Jovens e Adultos Surdos: proposições formativas no CAS Wilson Lins. A motivação partiu da implicação profissional da pesquisadora nos cursos de formação de professores. Apesar da inclusão da Libras como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores, é frequente relatarmos a incapacidade para serem docentes de alunos Surdos e a falta de formação para desenvolver uma prática pedagógica significativa com esses alunos. A questão norteadora busca saber, quais são as necessidades formativas que poderiam constar em uma proposta de formação continuada para professores da Educação de Jovens e Adultos Surdos no CAS Wilson Lins. O objetivo geral é elaborar uma proposta formativa para a ressignificação da prática docente na Educação de Jovens e Adultos Surdos do CAS Wilson Lins. Os objetivos específicos buscam: refletir sobre formação docente, identificando a importância dos aspectos formativos, na construção de conhecimento para a prática docente na Educação de jovens e Adultos, identificar quais são as necessidades formativas, apresentadas pelos professores do CAS Wilson Lins, na Educação de Jovens e Adultos Surdos e elaborar um plano de ação, através de uma proposta de formação continuada, a partir das contribuições trazidas pelos participantes na construção e ressignificação de conhecimentos voltados para a Educação de Jovens e Adultos. O Tópico Marcos Históricos busca refletir sobre a gênese da educação de Surdos, permitindo assim, uma compreensão nas discussões atuais. Para composição do percurso metodológico este estudo escolheu a pesquisa aplicada quanto à natureza da pesquisa. Adotou a abordagem qualitativa e como procedimento técnico a pesquisa participante. Os dispositivos utilizados na coleta de dados foram: questionário, entrevista semiestruturada e análise descritiva e exploratória por meio das informações disponíveis no IBGE, no INEP, Rede Municipal de Salvador e outros. Como aprofundamento teórico dialogamos com Sacks (1993), Freire (1996), Goldfeld (1997), Skliar (2005), Fernandes (2006), Strobel (2009), Quadros (2010), Imbernón (2011), Paiva (2015), Albres (2016), Dantas (2019), Barcelos (2019) e Tardif (2020). A realidade educacional de alunos Surdos é um desafio, a reflexão sobre esses desafios, não se esgota na formação inicial. Estabelecer e apontar indícios contínuos para uma formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos Surdos é uma demanda precípua, para combater a escassez de políticas públicas para a formação docente na educação de alunos Surdos. Os resultados de pesquisa encontrados possibilitou a comprovação de escassez de formação para professores da EJA Surdos, mostrando que esse fator dificulta a construção de uma práxis pedagógica consistente e efetiva. Como conclusão a pesquisa percebe a importância de investimentos nas proposições formativas, afim de proporcionar construção e ressignificação da práxis pedagógica com vistas a uma proposta de ensino, que possibilite o desenvolvimento socioeducacional do sujeito Surdo. O estudo desenvolvido através dessa pesquisa trará contribuições para a tomada de decisão na construção e implantação de políticas públicas mais efetivas para a formação de professores, para a Educação de Jovens e Adultos Surdos.

Palavras-Chave: Formação de Professores. Educação de Jovens e Adultos. Surdos. Libras.

FARIAS, Marcela de Souza. **Teacher Training for Deaf Youth and Adult Education: Formative Propositions at CAS Wilson Lins.** 2021. Pages 155. Dissertation (Masters) - Department of Education, Campus I, State University of Bahia, Salvador, 2021.

ABSTRACT

This study, of an interventional nature, addresses the Training of Teachers for the Education of Deaf Youth and Adults: formative propositions at CAS Wilson Lins. The motivation came from the researcher's professional involvement in teacher training courses. Despite the inclusion of Libras as a mandatory subject in teacher training courses, they often report the inability to be teachers of Deaf students and the lack of training to develop a significant pedagogical practice with these students. The guiding question seeks to know, what are the training needs that could be included in a proposal for continuing education for teachers of the Education of Deaf Youth and Adults at CAS Wilson Lins. The general objective is to elaborate a formative proposal for the resignification of the teaching practice in the Education of Deaf Youth and Adults at CAS Wilson Lins. The specific objectives seek to: reflect on teacher training, identifying the importance of training aspects, in the construction of knowledge for teaching practice in Youth and Adult Education, identify what are the training needs, presented by CAS Wilson Lins teachers, in Education of Deaf Youth and Adults and develop an action plan, through a proposal for continuing education, based on the contributions made by the participants in the construction and re-signification of knowledge aimed at the Education of Youth and Adults. The Historic Landmarks Topic seeks to reflect on the genesis of Deaf education, thus allowing an understanding of current discussions. For the composition of the methodological course, this study chose applied research in terms of the nature of the research. It adopted the qualitative approach and as a technical procedure the participatory research. The devices used in data collection were: questionnaire, semi-structured interview and descriptive and exploratory analysis using information available at IBGE, INEP, Rede Municipal de Salvador and others. As a theoretical deepening, we dialogue with Sacks (1993), Freire (1996), Goldelfeld (1997), Skliar (2005), Fernandes (2006), Strobel (2009), Quadros (2010), Imbernón (2011), Paiva (2015), Albres (2016), Dantas (2019), Barcelos (2019) and Tardif (2020). The educational reality of Deaf students is a challenge, reflection on these challenges is not limited to initial training. Establishing and pointing out continuous indications for teacher training for the Education of Deaf Youth and Adults is an essential demand to combat the scarcity of public policies for teacher training in the education of Deaf students. The research results found made it possible to prove the scarcity of training for Deaf EJA teachers, showing that this factor makes it difficult to build a consistent and effective pedagogical praxis. As a conclusion, the research realizes the importance of investments in training propositions, in order to provide construction and re-signification of pedagogical praxis with a view to a teaching proposal that enables the socio-educational development of the Deaf subject. The study developed through this research will bring contributions to decision making in the construction and implementation of more effective public policies for teacher training, for the Education of Deaf Youth and Adults.

Keywords: Teacher training. Youth and Adult Education. Deaf. Pounds.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01:	Vida de uma Borboleta	20
Figura 02:	Infográfico da Timeline dos principais Marcos históricos	32
Figura 03:	Bases da Educação de Jovens e Adultos	37
Figura 04:	Fluxograma do percurso metodológico.....	78
Figura 05:	Fluxograma da Linha do Tempo CAS Wilson Lins	85
Figura 06:	Fluxograma das Faixas etárias dos alunos.....	87
Figura 07:	Fluxograma equipe gestora do CAS Wilson Lins	89
Figura 08:	Fluxograma das etapas da pesquisa	95
Figura 09:	Proposições formativas ofertadas pelo CAS Wilson Lins	124
Figura 10:	Plano de Ação	127
Figura 11:	Conteúdos da Proposta de Formação Continuada	129
Figura 12:	Nuvem de Palavras sobre qual Palavra vem à Mente, quando Pensam em Educação de Jovens e Adultos Surdos	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 01:	Dados descritivos do quantitativo total de alunos com deficiência auditiva e ouvintes matriculados na cidade de Salvador.....	43
Quadro 02:	Estatísticas de Gênero de Pessoas com Deficiência Auditiva, geral e por gênero	57
Quadro 03:	Dados Desmembrados: Estatísticas de Gênero de Pessoas com Deficiência Auditiva	58
Quadro 04:	Dados de matrícula de 2021 da Rede Municipal de Ensino de Salvador	59
Quadro 05:	Dados de Matrículas de 2019, 2020 e 2021 do CAS Wilson Lins (Primeiro semestre de 2021)	86
Quadro 06:	Número de docentes e instrutores Surdos 2019, 2020 e 2021 do CAS Wilson Lins (Primeiro semestre de 2021) ,.....	90
Quadro 07:	Formação dos Instrutores Surdos	91
Quadro 08:	Equipe multiprofissional necessária para o CAS Wilson Lins	92
Quadro 09:	Professores participantes da pesquisa	92
Quadro 10:	Categorias e Núcleos de Sentidos	99

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01:	Número de alunos matriculados no município de Salvador - EJA (EF = Ensino Fundamental; CTI IEP = Curso Técnico Integrado na Modalidade EJA Integrada à Educação Profissional).....	44
Gráfico 02:	Número de alunos matriculados no município de Salvador - Educação Básica (EF = Ensino Fundamental; EM = Ensino Médio).....	45
Gráfico 03:	Número de alunos matriculados no município de Salvador - Curso Técnico Integrado ao Nível Médio.....	45
Gráfico 04:	Dados gerais e por gênero de pessoas com Deficiência Auditiva na cidade de Salvador.....	58
Gráfico 05	Dados de Matrícula de 2021 da Rede Municipal de Ensino de Salvador...	59
Gráfico 06:	Dados de matrículas de 2019, 2020 e 2021 do CAS Wilson Lins (Primeiro semestre de 2021).....	87

LISTAS DE ABREVIATURAS

INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
ACEB	Associação Classista da Bahia
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AESOS	Associação Educacional Sons no Silêncio
APADA	Associação de Pais e Amigos do Deficiente Auditivos
CAS	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento
CB	Câmara de Educação Básica
CEDI	Centro de Documentação e Informação Luiz Henrique Dias Tavares
CEEBA	Centro de Educação Especial da Bahia
CENAP	Coordenação de Ensino e Apoio Pedagógico
CES	Centro de Ensino Supletivo
CESBA	Centro dos Surdos da Bahia
CNAEJA	Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
COAP	Coordenadoria de Apoio a Pessoa com Deficiência
EaD	Educação à Distância
EDUCAR	Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEJA	Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos
FAMA	Faculdade Montessoriano
FAMEC	Faculdade Metropolitana de Camaçari
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FUNDEF	Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IAT	Instituto Anísio Teixeira
IES	Instituto de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPEJA	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos
OMS	Organização Mundial de Saúde
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCD	Pessoa com Deficiência
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEDUC	Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade
PPP	Projeto Político Pedagógico
Prolibras	Exame de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras-Português-Libras
SECULT	Secretaria da Educação, Cultura, Esporte e Lazer
SIMM	Serviço de Intermediação de Mão-de-Obra
TER	Tribunal Regional Eleitoral
TILSP	Tradutora Intérprete de Libras Português
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1.1 Justificativa: Trajetória Social e Profissional	20
1.2 Estruturação da Dissertação	28
2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SURDOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVA PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS	30
2.1 Educação de Jovens e Adultos: Panorama Histórico da EJA no Brasil	30
2.2 Educação de Jovens e Adultos Surdos	40
2.3 Marcos Históricos na Educação de Surdos	47
2.4 Educação de Surdos	55
2.5 Formação de Professores para a Educação de Jovens e Adultos Surdos	65
2.6 Políticas Públicas: Legislação e Documentos Legais	74
3 PERCURSO METODOLÓGICO: ASPECTOS TEÓRICOS E ESTRATÉGICOS	83
3.1 A Abordagem Qualitativa da Pesquisa	86
3.2 Tipo de Pesquisa: Participante	87
3.3 Caracterização do Lócus e dos Participantes da Pesquisa	90
3.4 Instrumentos Utilizados: Questionário, Entrevistas e Análise Documental	97
3.5 Etapas da Pesquisa e Análise dos Dados	99
4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DE PESQUISA	102
4.1 Construção das Categorias e seus Núcleos de Sentido	102
4.1.1 Formação docente: a importância dos aspectos formativos, na construção de conhecimento para a prática docente na educação de jovens e adultos	104
4.1.2 Discussão dos resultados da categoria e do núcleo de sentido qualidade na prática pedagógica	104
4.1.3 Discussão dos resultados da categoria e do núcleo de sentido formação continuada	106
4.1.4 Discussão dos resultados da categoria e do núcleo de sentido desafios e dificuldades	110
4.1.5 Necessidades formativas, apresentadas pelos professores do CAS Wilson Lins, na educação de jovens e adultos surdos	116
4.1.6 Discussão dos resultados da categoria e do núcleo de sentido saberes e experiências	116
4.1.7 Discussão dos resultados da categoria e do núcleo de sentido conteúdo e conhecimento	119
4.1.8 Discussão dos resultados da categoria e do núcleo de sentido aprendizagem do aluno surdo	123
4.2 Produto Final: Plano de Ação com Proposta de Formação Continuada	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS	137
APÊNDICES	144
APÊNDICE A – Entrevista coordenadora do núcleo de capacitação	145
APÊNDICE B - Questionário estruturado – Vice-Diretora	147
APÊNDICE C – Questionário estruturado – Professor(a) Participante	149
ANEXOS	153

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	154
ANEXO B – Parecer Consubstanciado do CEP	157
ANEXO C – Nota de Repúdio do Fórum EJA Bahia.....	158
ANEXO D – Plano de Ação/Proposta de formação continuada.....	159

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos existe a partir de respaldo legal, uma vez que Educação é um direito de todos. Essa garantia é legitimada também a pessoa que não pode ter acesso à escola “na idade série correspondente”. Como afirma Oliveira (2015), as políticas de Educação de Jovens e Adultos estão sendo construídas desde o século passado e são fundamentadas em documentos que estabelecem princípios e diretrizes nos sistemas educacionais.

Muitos estudantes Surdos¹ encontram dificuldades para dar continuidade aos seus estudos. É rotineiro deixarem a escola pelo fato de terem professores que não são proficientes na Língua Brasileira de Sinais (Libras) e desconhecem o contexto socioantropológico da surdez². Alguns desses sujeitos, retomam seus estudos por causa da exigência do mercado de trabalho, sendo matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA), são inclusos na escola, mas enfrentam uma luta diária para permanecer nesta. É possível compreender essa luta, ao se fazer uma comparação da situação deste sujeito Surdo, que compreende e interage por meio de uma língua, e tem, na sala de aula, um professor(a) que não domina o seu idioma e realiza a mediação do conhecimento pedagógico através de outra língua.

Para que o direito a educação seja efetivado para o sujeito Surdo não basta permitir o seu acesso ao espaço físico da escola, ir além, é necessário, no desenvolvimento de uma ação pedagógica, que repercute na sua emancipação e autonomia educacional do aluno Surdo. Essa proposição só poderá acontecer, quando os cursos de formação de professores possibilitarem uma formação inicial e continuada para professores de alunos Surdos. A formação de professores para atuação na prática docente com alunos Surdos, assim como para a atuação com alunos da EJA, é um desafio que precisa ser garantido, na formação docente inicial, ou seja, nos cursos de licenciatura. Com relação ao professor da EJA, na formação docente, este deve ser preparado para ser professor numa sala de aula com uma diversidade de sujeitos: com diferentes saberes, diferentes culturas, diferentes crenças e

¹ Partindo do referencial de Sacks (1998), no livro *Vendo Vozes*, utilizamos no presente trabalho o termo Surdo com S maiúsculo quando nos referimos a pessoa e surdo com s minúsculo ao nos referir sobre os aspectos da surdez.

² A visão socioantropológica traz uma concepção da surdez diferente da visão clínica. Na visão socioantropológica o Surdo é visto como uma pessoa que tem uma diferença linguística cultural, “o surdo não é tido como alguém que tem uma patologia que precisa ser eliminada, mas sim como uma pessoa, e a surdez como uma marca que repercute nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo, cognitivo dessa pessoa[...]” (OLIVEIRA, 2011, p. 89).

dentre as diferenças vão encontrar diferentes sujeitos e dentre estes, o sujeito Surdo, com sua diferença linguística cultural. O fato é que “[...] a formação do educador de adultos sempre esteve na periferia das propostas de formação docente, contribuindo para a indefinição desse educador” (DANTAS, 2016, p. 133).

No ano de 2003, a escola Wilson Lins passou a ofertar a modalidade EJA para Surdos. Com a necessidade de inclusão no mercado de trabalho, jovens e adultos Surdos buscaram voltar a escola e foram matriculados nas turmas de seriação, uma vez que não existia oferta da modalidade EJA para Surdos em Salvador. Assim a escola Wilson Lins foi a primeira instituição educacional a ter uma turma da EJA bilíngue para Surdos³. O ano de 2003, foi o marco inicial da minha atuação na EJA, como umas das professoras desses estudantes Surdos na referida escola. Essa experiência somou-se à minha atuação como professora de Libras em diferentes espaços educacionais, para os cursos de formação de professores nas graduações e especializações, acabaram marcando a minha trajetória na caminhada profissional

O conhecimento adquirido na formação inicial, na formação em serviço, ou até mesmo na formação continuada, possibilita ao docente uma prática pedagógica comprometida na busca por uma educação de qualidade. Esta atuação permite desenvolver uma aprendizagem significativa, que dará condições do sujeito Surdo exercer a sua cidadania. “Quando a qualidade de intervenção do educador não se altera, o esforço de formação foi útil a não ser como elemento indicativo de que o processo de formação precisa ser repensado” (BARRETO; BARRETO, 2008, p. 80).

Nesses 23 anos de atuação profissional, foi comum encontrar professores que acreditavam que apenas a inclusão do Tradutor Intérprete de Língua de Sinais/Português (TILSP) seria suficiente para garantir as necessidades linguísticas e a acessibilidade educacional do aluno Surdo. A formação de professores precisa considerar a importância do conhecimento da Libras, mas, compreender que, também é necessário possibilitar aos professores, uma reflexão sobre a resignificação da sua prática pedagógica. Essas práticas permitem que o professor(a) planeje uma proposta de ensino, que favoreça a redução das defasagens na aprendizagem e possibilite ao aluno Surdo, o desenvolvimento de suas potencialidades educacionais de forma emancipatória. “A presença de um intérprete de Libras em escolas brasileiras é, sem dúvida, algo ainda pouco comum. Contudo, a desinformação dos professores e o desconhecimento sobre a surdez e sobre

³ Informação extraída de OLIVEIRA, Cintia Barbosa de. Coordenadora do Núcleo de Formação. Entrevistadora: Marcela Farias. Bahia- Salvador, 2020.

modos adequados de atendimento ao aluno surdo são frequentes" (LACERDA, 2006, p. 176).

Como professora nos cursos de formação em Libras, seja na graduação ou na especialização, frequentemente, os professores questionam sobre situações práticas e cotidianas da docência com alunos Surdos. Um exemplo simples, mas que permite uma grande reflexão, aconteceu dando aula num curso de especialização em Libras. A discussão era sobre estratégias que o professor poderia utilizar para o Letramento de alunos Surdos. Depois de compartilhar com as professoras algumas estratégias utilizadas com alunos Surdos em sala de aula, uma delas considerou colocar filmes para favorecer o processo de ensino-aprendizagem do seu aluno. Então, levantei a questão de que, durante o filme, ela não poderia apagar a luz, e isso causou um alarme entre os professores, sendo preciso parar e explicar que, os Surdos “ouvem” com os olhos e “falam” com as mãos.

Partindo dessas problematizações e reflexões, a ação investigatória aqui apresentada tem como pretensão, retratar quais são as necessidades formativas que poderiam constar em uma proposta de formação continuada, para professores da Educação de Jovens e Adultos Surdos da escola CAS⁴ Wilson Lins.

O presente trabalho tem como objetivo geral, elaborar uma proposta formativa para a ressignificação da prática docente, na Educação de Jovens e Adultos Surdos do CAS Wilson Lins. Nessa direção, foram traçados os seguintes objetivos específicos: refletir sobre formação docente, identificando a importância dos aspectos formativos, na construção de conhecimento para a prática docente na EJA; identificar quais são as necessidades formativas, apresentadas pelos professores do CAS Wilson Lins, na Educação de Jovens e Adultos Surdos; e elaborar um plano de ação, através de uma proposta de formação continuada, a partir das contribuições trazidas pelos participantes, na construção e ressignificação de conhecimentos voltados para a EJA.

A formação de professores para atuação numa prática pedagógica com alunos Surdos é um desafio, que a formação inicial não esgota. Apesar da inclusão da Libras como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores, muitos destes profissionais reclamam de incapacidade para serem docentes de alunos Surdos e, a falta de informação, com relação a como desenvolver uma prática pedagógica significativa

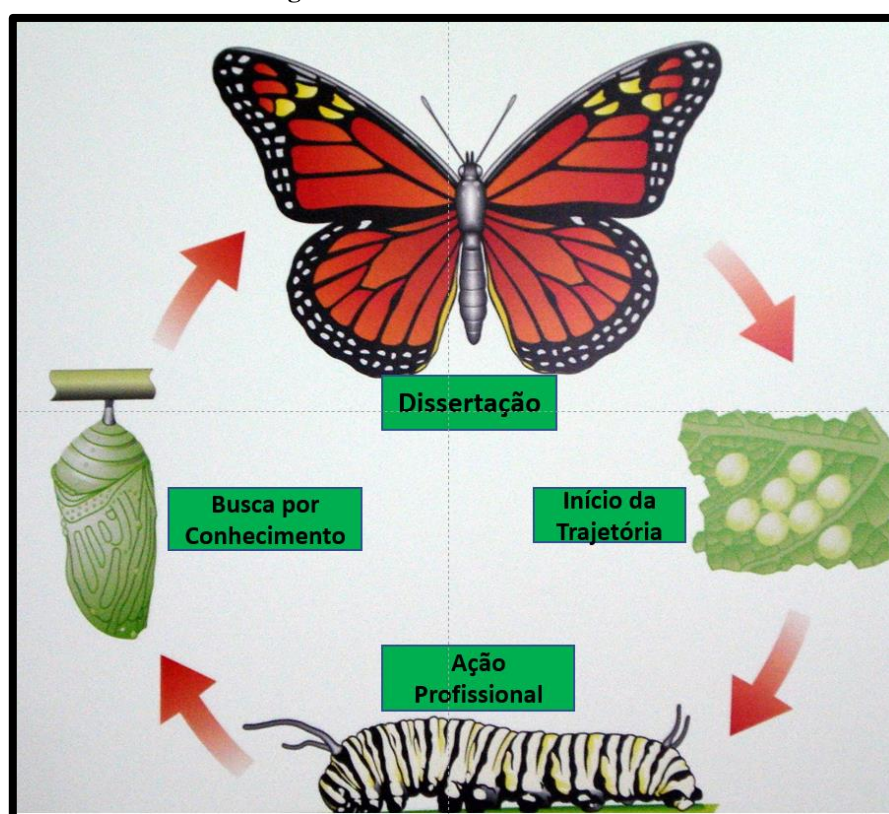
⁴ No ano de 2005 o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com surdez, Surdocegos e Surdos com outras deficiências (CAS), passou a funcionar na escola Wilson Lins, passando a ser chamada de CAS Wilson Lins.

com esses alunos, é percebida como um sério problema. Pelo déficit na formação inicial, a temática voltada para a formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos Surdos precisa ser uma ação contínua na atuação dos professores.

A pesquisa foi desenvolvida buscando responder à seguinte questão norteadora: quais são as necessidades formativas que poderiam constar em uma proposta de formação continuada para professores da Educação de Jovens e Adultos Surdos no CAS Wilson Lins?

1.1 Justificativa: Trajetória Social e Profissional

Figura 01 – Vida de uma Borboleta



Fonte: Elaborado pela autora a partir da imagem de Ângelo (2011, p. 1).

Neste item, busco trazer um recorte sobre as experiências profissionais adquiridas na formação de professores e como surgiu a inquietação e trajetória na educação de Surdos.

Revejo a minha história na Comunidade Surda⁵ acontecendo como a metamorfose de uma borboleta, como expresso na Figura 01, que passou por diferentes estágios, até chegar à fase adulta.

Em 1998, iniciei a minha inserção na Comunidade Surda, nesse investigar descrito nesta dissertação, trago na memória a minha trajetória profissional e militância pelos direitos socioeducacionais da pessoa Surda. Nesse mesmo ano, conheci uma criança Surda de sete anos. As pessoas pensavam que a criança tinha deficiência intelectual, o que me remete ao filme “E o Seu Nome é Jonas”, que mostra na ficção, algo que durante muitos anos aconteceu no mundo real. Surdos que foram diagnosticados com outras patologias, por não falarem. Jonas foi “[...] internado em um hospital psiquiátrico durante três anos, devido a um equivocado diagnóstico de deficiência mental. Ao perceberem o erro médico, seus pais o retiraram da instituição[...].” (PEREIRA; CÂNDIDO; SANTOS, 2020, p. 5).

Durante muitos anos, o diagnóstico da surdez foi identificado tardiamente, o exame Emissões Otoacústicas Evocadas – EOA, mais conhecido como Teste da Orelhinha, passou a ser obrigatoriedade através da Lei nº 12.303/2010, que dispõe sobre a obrigatoriedade de todos os hospitais e maternidades, realizarem esse exame nas crianças nascidas em suas dependências (BRASIL, 2010). Essa criança me trouxe inquietação e motivação para aprofundar o aprendizado da Libras, e, ainda, o envolvimento na mediação de conflitos entre pais ouvintes e filhos Surdos.

Os primeiros trabalhos realizados foram como voluntária, e, por alguns anos, permaneci na atuação social como voluntária. Rodrigues e Valente (2011, p. 15) relatam que “[...] tanto aqui como em outros países, a formação de tradutores e intérpretes de línguas de sinais está vinculada à prática de atividades voluntárias. Somente após “avanço das conquistas sociais do Surdo foi valorizada e se tornou atividade trabalhista”.

É possível resgatar da memória alguns momentos marcantes dessa trajetória, e entre esses, o sonho de ser professora sempre esteve presente. Na velha pergunta do que seria quando crescer, respondia ser professora. A brincadeira preferida era escolinha, largava qualquer boneca, para sentar-se com outras crianças e ensiná-las aquilo que eu já havia aprendido na escola formal ou na interação familiar. Ser professora estava no meu “DNA”, pois, minha avó paterna e minhas tias paternas eram professoras e amavam este ofício. Foram estágios que permearam a minha transformação em borboleta.

⁵ Para Strobel (2009), o termo Comunidade Surda abrange Surdos e ouvintes militantes da causa Surda, são integrantes dessa Comunidade: os pais, intérpretes, professores, e as pessoas Surdas.

O ano de 1999 foi marcante, porque, neste ano, aconteceu o primeiro encontro de Intérpretes de Libras na cidade de Salvador. E onde realizei a primeira atuação profissional remunerada, como intérprete de Libras, durante o Projeto Capacitação Solidária, patrocinado pelo Governo Federal. Após um mês de aula, fui indicada para substituir a coordenadora que também atuava como intérprete. Ela deixou de atuar na coordenação, por motivos de saúde. Eram 25 (vinte e cinco) adolescentes e jovens Surdos que participavam de aulas de português, matemática, computação, cidadania e saúde. E eu atuava simultaneamente como coordenadora e como Tradutora Intérprete de Libras Português (TILSP). Naquela época, não existia em Salvador cursos de formação para Tradutores Intérpretes de Libras, nem cursos de formação de professores. Não havia ainda o Youtube e muito menos aulas de Libras e a Língua de Sinais para este tipo de plataforma de vídeos, e a própria língua de sinais ainda não havia sido reconhecida oficialmente no país. Tal fato me possibilitou a fundição de experiências e aprendizagens práticas sobre a pessoa Surda - foi uma das maiores experiências que já tive. O curso aconteceu por 06 (seis) meses, porém, a caminhada com aqueles jovens não se encerrou com o projeto. Lembro dos momentos de intervenção na vida privada deles e de suas famílias. Dentre tantas histórias, uma me marcou, pois, no grupo tinha um jovem Surdo e não conhecia a Língua de Sinais, e acabou sendo rejeitado pelos Surdos e pelos ouvintes. Após as aulas, me encontrava com ele para ensinar Libras. Ele acabou aprendendo e passou a ser inserido na Comunidade Surda, se relacionando melhor com a família e, até conseguiu emprego, como me relatou posteriormente.

No ano 2000, houve a fundação da Associação Educacional Sons no Silêncio (AESOS) e, nessa época aceitei a parceria com essa instituição, para atuar como professora de Libras e intérprete. Por meio desta parceria, acrescentei novos enfoques aos conhecimentos anteriormente adquiridos, atuando como professora de Libras para funcionários da Prefeitura, curso de Libras para professores da Rede Municipal de Ensino, curso de Libras para familiares de pessoas Surdas, como intérprete educacional e TILSP em diversos cursos oferecidos pela Instituição.

O envolvimento com a Comunidade Surda aprofundava-se a cada dia, de tal modo que era comum professores que tinham alunos Surdos solicitarem apoio, para que eles compreendessem o texto de seus alunos. Pais ouvintes com filhos Surdos⁶, solicitavam

⁶ Segundo Mainieri (2011), em média 95% das pessoas Surdas nascem em famílias de pessoas ouvintes, onde na maioria dos casos os pais ouvintes tem dificuldade em comunicar com seus filhos Surdos, através da Libras.

ajuda para amenizar conflitos provocados pela barreira de comunicação. Recordo de diversos momentos em que foi preciso adentrar suas residências e traduzir a fala dos pais para os filhos e dos filhos para os pais. Dentre as distintas recordações, tenho fixa na memória, o dia que uma mãe me ligou pedindo ajuda, pois, seu filho Surdo estava com uma mala arrumada, para ir embora. A intermediação foi realizada e o mal-entendido entre eles resolvido.

Naquela mesma época, apareciam Surdos pedindo ajuda para serem acompanhados em entrevista de emprego, médico e outras necessidades, já que, eram poucos os intérpretes e a falta de acessibilidade linguística era uma constante, não que hoje, a pessoa Surda tenha seu direito a comunicação e informação garantidos em todos os espaços, mas, comparado àquela época, já houve muito avanço. Dessa forma, decidi que deveria me envolver e fazer a diferença na Educação de Surdos. Ingressei no curso de Pedagogia, para dar uma melhor contribuição aos professores e a Comunidade Surda.

A condição de exclusão socioeducacional da pessoa Surda trazia-me desconforto e inquietação, que me impulsionaram no desejo de contribuir ainda mais, de forma significativa. Como mulher, negra e pobre, conheço as flechas que nos lançam na tentativa de nos fazer parar. Carrego as marcas fincadas na memória, por cada obstáculo superado, por cada barreira derrubada. Sou fruto da escola pública e, foram inúmeras as vezes que me disseram, que eu não iria chegar a lugar nenhum. Diziam: “estudar não vai te levar a lugar nenhum, melhor você ir trabalhar e ganhar dinheiro para sobreviver”. Assim, como diversos jovens de baixa renda, não me via com condições para adentrar no nível superior e, por isso, fui adiando o sonho de estudar numa Faculdade, ingressando “a todo vapor” no mercado de trabalho. Mas, como mulher negra, com ensino médio apenas e pouca experiência, as opções no mundo do trabalho eram limitadas. E o desejo de avançar, de crescer, gritava no âmago do meu ser, por esse motivo, me tornei surda para as vozes que tentavam sufocar o sonho de estudar no ensino superior.

No ano de 2003, organizei e atuei como docente num curso de Libras, onde a professora Liliane Lopes foi uma das discentes nesse curso. Ao final do curso ela fez o convite para que, de forma voluntária, houvesse uma colaboração da minha parte, com os alunos Surdos da Escola Wilson Lins. A partir desse encontro, começou a minha inserção nesta instituição. Após visitar a escola, passei uma semana observando, conversando com os alunos Surdos, com a gestão e com os professores, e, então, elaborei um projeto voltado para a Cidadania, sendo direcionado para ser realizado com os alunos Surdos da EJA. O desenvolvimento do projeto, a participação dos alunos e as discussões, foram momentos

de muito aprendizado conjunto, pois, “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 23). A cada final de aula, deixava um tempo para os alunos expressarem suas opiniões sobre a aula, e o *feedback* deles me deixava mais enriquecida pedagogicamente, que qualquer pagamento. Ao final do projeto, eles apresentaram para a comunidade escolar, todo o conhecimento adquirido através de dramatização. Este momento foi engrandecedor para minha carreira, pois percebi através deles, o aprendizado adquirido nas aulas.

A estrada da trajetória profissional possibilitou que outras experiências fossem vivenciadas em outros espaços. Porém, depois de alguns anos, mais precisamente em 2009, voltei a atuar na Instituição em diferentes papéis e não mais como voluntária: estagiária na Coordenação Pedagógica, Tradutora Intérprete de Língua de Sinais Português (TILSP), professora de alunos Surdos, professora de Libras nos cursos de formação, inclusive no Instituto Anísio Teixeira (IAT) e retornando a ser professora da EJA. Em janeiro de 2020, fui aprovada no concurso para professora do Instituto Federal Baiano e deixei a equipe do CAS Wilson Lins.

Por falta de formação de professores para atuarem na área de educação de Surdos, e a necessidade de certificação de profissionais dessa área, no ano de 2006, o Proficiência na Tradução e Interpretação de Libras-Português-Libras (ProLibras) foi idealizado, sendo realizado ao nível médio e superior. “O ProLibras é um programa promovido pelo Ministério da Educação e desenvolvido por Instituições de Educação Superior com o objetivo de oferecer certificados de proficiência em Libras e na tradução e interpretação” (CAMPELO; QUADROS, 2010, p. 34). Fui aprovada nesta primeira edição do ProLibras, que foi uma certificação promovida pela parceria MEC e Universidade Federal de Santa Catarina. A primeira etapa ocorrida ao nível nacional, foi realizada com uma prova visual, através de um vídeo sinalizado. Após o sorteio do tema, a segunda etapa do ProLibras foi preparar um plano de aula, ministrá-la e gravá-la em vídeo, sem utilizar nenhum recurso didático, com tempo pré-determinado. O certificado conferido pelo MEC, comprovava a habilidade e fluência do aprovado, sendo aceito como documento comprobatório pelas Instituições de Ensino Superior⁷.

Um ano depois da experiência na EJA com alunos Surdos, passei a atuar na EJA com alunos ouvintes adolescentes e jovens. Fui indicada para participar do processo de seleção para exercer a função de Orientadora da Aprendizagem, passei e fui capacitada

⁷ **Fonte:** Fonte: MEC. Ministério da Educação. [Reportagens sobre ProLibras no site do MEC]. 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/prolibras>>. Acesso em: 20 ago. 2021.

pela Coordenação de Ensino e Apoio Pedagógico (CENAP), juntamente com professoras da Secretaria da Educação, Cultura, Esporte e Lazer (SECULT), para ensinar a alunos da modalidade EJA no Programa Telecurso 2000, onde obtive experiência ao ser docente na EJA nos anos de 2006 e 2007. Foram muitos os desafios enfrentados a cada dia e era preciso ter resiliência para vencê-los. A escola ficava muito longe da minha residência; lembro da revolta ao chegar na escola e encontrar aqueles jovens numa sala que ficava isolada por um portão das demais salas. As duas salas de EJA ficavam próximas à quadra e os alunos, que segundo a direção, foram selecionados para fazerem parte daquela sala, eram alunos que tinham dificuldade de aprendizagem e de comportamento, e ficavam isolados dos demais alunos. Na janela da sala era comum receber visitantes de fora, que pulavam o muro. A fala da gestão sobre os alunos, demonstrava a falta de credibilidade neles. Por outro lado, os alunos se sentiam fortalecidos por terem sido a causa de uma das professoras, ter solicitado afastamento da escola, devido a ter desenvolvido problemas psicológicos. Em meio a esta situação, foi preciso uma prática pedagógica significativa, intervencionista e afetiva. A batalha foi grande e, em alguns momentos, alguns alunos faziam ameaças, para não realizar as atividades pedagógicas, não participar da aula e nem deixar que os demais colegas participassem. Mas, depois de um tempo atuando, consegui que nos afinássemos e foi marcante ver a transformação daqueles alunos, a motivação deles e passei a compreender que a educação era o seu veículo para uma mudança de vida. Sendo assim, eles passaram a ser vistos com um outro olhar pelos professores, que passaram a ter interesse em ensiná-los. Porém, a direção decidiu que outra professora iria me substituir. Depois de uma semana após ter deixado a escola, uma colega ligou para falar da revolta dos alunos com a nova professora. Foi preciso voltar àquela instituição e conversar com a turma, para que entendessem a necessidade das mudanças e apaziguar os conflitos e, até hoje, guardo na memória a realidade daqueles alunos, que marcaram a minha constituição como professora e a paixão pela EJA.

Minha inserção como docente nos cursos de Formação de Professores, começou quando estava cursando o último semestre do curso de Pedagogia, na Faculdade Olga Mettig, devido a indicação de uma professora da graduação. Atuei como sua assistente na primeira turma, do componente curricular Libras. Destarte, passei a colaborar prestando consultoria à professora titular da disciplina, organizei o plano de ensino junto com a mesma e ministrei aula prática aos colegas. No ano seguinte, ao concluir a graduação, passei a ser docente da disciplina na instituição. Foi uma felicidade, passar de aluna a professora na Faculdade Olga Metting. Nesse mesmo ano, passei a lecionar na Faculdade

de Educação e Cultura (FAMEC) e na Faculdade Montessoriano (FAMA), nos cursos de Letras, Biologia, Psicologia e Pedagogia.

Comumente os professores, que tinham alunos Surdos na sala de aula, solicitavam momentos para dialogar e tirar dúvidas sobre a Educação de Surdos, então, idealizei e organizei no ano de 2009, um Seminário sobre Cegueira, Surdez e Surdocegueira. Dentre os palestrantes participaram: Edmundo Xavier que é cego, Salomão Lins que é Surdo e Carlos Jorge que é Surdocego. O Seminário reuniu mais de 300 pessoas, entre professores, familiares, estudantes e profissionais de diversas áreas. Houve parceria com a Defensoria Pública, o Serviço de Intermediação de Mão-de-Obra (SIMM)⁸, que oportunizou cadastramento e intermediação de trabalho durante o evento, o Tribunal Regional Eleitoral (TRE) e outros parceiros.

No ano de 2010, comecei a atuar como docente nos cursos de graduação no ensino superior. Já no ano seguinte, foi o começo de uma nova experiência, a atuação como professora no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). O PARFOR fomentava educação superior para professores da rede pública que estavam em plena docência e não tinham a formação específica na área de atuação. Ser docente pelo PARFOR foi uma grande oportunidade de trocar saberes com professores de diferentes municípios da Bahia, como: Jequié, nos cursos de Educação Física e Letras da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); além de Pedagogia, nos municípios de Valente e Queimadas. Nas trocas de saberes, os professores compartilhavam as dificuldades encontradas na Educação de Surdos. Compartilhar conhecimento pedagógico na Formação de professores, é o combustível que me move e estimula na construção de experiências e saberes na prática docente. Comumente, os futuros e os atuais professores, perguntam onde realizar uma formação continuada, para serem professores de estudantes Surdos. Relatam que, os cursos de Licenciatura não os habilitam para serem professores de estudantes Surdos e que saem da graduação, com muitas lacunas com relação ao conhecimento pertinente à educação de Surdos.

No ano de 2012, fui convidada a compartilhar conhecimento nos cursos de Pós-Graduação, inicialmente da Associação Classista do Estado da Bahia (ACEB) e da Padma Consultoria Educacional, e algumas outras, que me fizeram viajar diversas vezes, para diferentes municípios: Itambé, Barra da Estiva, Pojuca e Santo Antônio de Jesus, além

⁸ O Serviço de Intermediação de Mão-de-Obra (SIMM) é ofertado pela Prefeitura de Salvador.

das aulas ministradas em Salvador. Ao longo desses 07 (sete) anos atuando em diferentes pós-graduações, a motivação em contribuir na formação de professores continuava viva e latente. Portanto, justifico a escolha pela Área de Concentração 02 (dois), Formação de Professores e Políticas Públicas, pela constatação ao longo da minha jornada profissional, deste objeto de estudo para o desenvolvimento dessa investigação, na formação de professores.

A atuação docente nos cursos de Pós-Graduação oportunizou a troca de saberes com alunos Surdos, que são professores, os cursistas ouvintes compartilhavam da riqueza daquele momento, aprendizado teórico sobre o sujeito com a presença deste na sala de aula. Foi uma vitória a classificação e aprovação na seleção para ser mediadora no curso de Pedagogia EaD, voltado para a formação bilíngue de futuros professores de crianças Surdas. A graduação é promovida pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), primeira escola para Surdos no Brasil, fundada no ano de 26 de setembro de 1857.

O ato pedagógico é, sobretudo, uma ação de resiliência e transformação de realidades, que permeia todas as instâncias da vida do ser humano. Essa ação favorece o desejo de continuar contribuindo significativamente, na formação de professores e nos estudos sobre Educação de Surdos. O trabalho na formação de professores proporciona um sentir-se gratificada, quando o estranhamento do futuro professor é transformado e demonstrado através da consolidação do pensamento crítico, com o real interesse pela educação de qualidade para o estudante Surdo. Assim, passa não mais ao ver como um ouvido defeituoso, que precisa ser reabilitado, mas, como cidadão que tem uma língua e pode expressar seus sentimentos, pensamentos, vontades e a aquisição da aprendizagem, através dela.

Dessa forma, era preciso avançar, pois, a formação continuada chamava-me para mais um estágio no ciclo da vida, e ainda faltavam alguns estágios para a realização da metamorfose. No ano de 2019, foi preciso tomar uma decisão difícil, e para avançar, era necessário recuar, apesar da necessidade econômica. Tomei a decisão de trabalhar menos para poder estudar. Fiz submissão para vaga no Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) e logrei aprovação.

Não me incomodam as pessoas que não compreendem as palavras expressas aqui, pois, somente quem é mulher, negra e pobre, consegue alcançar o real significado das etapas descritas nesta trajetória.

Ainda faltavam estágios para a concretização da metamorfose. A docência comumente leva o professor a desenvolver um trabalho crítico-reflexivo, sobre o seu ofício, sobre multiplicar-se através do seu aluno, sobre o seu papel de formador e de como avançar adquirindo novas habilidades e competências. “É mais fácil questionar o sucesso ou fracasso dos alunos no domínio de conteúdos e técnicas, de competências, do que o próprio mestre questionar a formação e o desenvolvimento humano dele próprio, porque será sempre uma auto - interrogação” (Arroyo, 2008, p.41). Esses estágios foram essenciais para a transformação da borboleta, pois, quem não sabe os estágios necessários para a metamorfose, jamais vai compreender a necessidade do estágio do casulo. E, durante esses estágios: o ovo representando o início de uma trajetória que aconteceu por curiosidade, a lagarta significando o desenvolvimento de uma ação profissional prática, a pupa identificada como o momento de busca por conhecimento nos espaços formativos e a de transformação da borboleta, através dessa pesquisa, que me insere na fase adulta dessa trajetória.

Neste sentido, a metáfora trazida, a partir das mudanças da borboleta, nos remete a considerar a transformação, que o pesquisador vivencia, através da história e da interação com o outro. Brandão (1999, p. 12) ao afirmar que, “quando o outro se transforma em uma convivência, a relação obriga a que o pesquisador participe de sua vida, de sua cultura”.

1.2 Estruturação da Dissertação

No intuito de sistematizar o presente trabalho, essa dissertação foi estruturada em 04 (quatro) capítulos. Este primeiro capítulo denominado Introdução, retrata as considerações iniciais deste trabalho, intitulado: *Formação de Professores para a Educação de Jovens e Adultos Surdos*: proposições formativas no CAS Wilson Lins, além dos aspectos pertinentes ao objetivo geral e específicos, a questão norteadora e a justificativa representada na trajetória profissional.

O segundo capítulo, de cunho teórico, tem como título: A Educação de Jovens e Adultos Surdos e a Formação de Professores: perspectiva para a educação de Surdos, discorre sobre a temática apresentada. Com aporte teórico em Sacks (1993), Goldelfeld (1997), Skliar (2005), Fernandes (2006), Strobel (2009), Quadros (2010) e outros pesquisadores da área de Educação de Surdos. Também versa sobre a temática da formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos Surdos e sobre a própria

EJA. Para essa discussão trazemos autores como Pinto (1993), Freire (1996), Nóvoa (1999), Hengemühle (2007), Arroyo (2008), Imbernón (2011), Paiva (2015), Albres (2016), Barcelos (2019), Dantas (2019), Laffin (2019), Tardif (2020).

O terceiro capítulo apresenta os aspectos metodológicos teóricos em Minayo (2001); Medeiros (2019); Severino (2016); Pereira (2019); Gil (2008); Prodanov, Freitas (2013); Richardson (2012); Brandão e Streck (2006); Freire (1996); e estratégicos do percurso metodológico com: a abordagem qualitativa da pesquisa, o procedimento técnico pesquisa participante, os dispositivos utilizados na coleta de dados, assim como a caracterização dos lócus de pesquisa e dos sujeitos da pesquisa.

O quarto capítulo apresenta, as etapas da pesquisa, análise dos dados e a discussão dos resultados de pesquisa.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SURDOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVA PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Neste capítulo abordamos o contexto histórico e a perspectiva relativas à Educação de Jovens e Adultos no cenário brasileiro. Para auxiliar nesta discussão sobre a EJA, contamos com a colaboração de alguns teóricos, como: Arroyo (2008), Dantas (2015), Paiva (2015), Costa e Machado (2017), Barcelos (2019), dentre outros.

2.1 Educação de Jovens e Adultos: panorama histórico da EJA no Brasil

A discussão voltada para a problemática da educação de adultos não é uma questão da atualidade. Há décadas que se busca um comprometimento e um real interesse pela educação de pessoas adultas, que foram, por diversos fatores, excluídas da escola. Paiva (2015, p.56) considera que, logo no início da década de 1920, a educação dos adultos foi tratada em conjunto com a educação popular, uma vez que era “[...] oferecida a toda a população, aberta a todas as camadas da sociedade. Para tanto, ela deve ser gratuita e universal”. Outro fator que justifica essa junção, é que, neste período, a única forma dos adultos estudarem, era através das escolas noturnas, que, pela difusão da escola elementar, passaram a fazer parte da educação popular.

Segundo os registros históricos, dos seminários, congressos, livros, artigos a educação voltada para pessoas adultas foi originada no Brasil e surgiu, confluentemente, com a educação elementar comum. Segundo os registros históricos, dos seminários, congressos, livros, artigos, leis e documentos legais, a educação voltada para pessoas adultas foi originada no Brasil e surgiu, confluentemente, com a educação elementar comum. Inaugurando a discussão entre àqueles que tinham uma posição dicotômica com relação a educação dos adultos, a “[...] ser mais razoável solucionar o problema do analfabetismo através da maior ampliação das redes de ensino elementar comum e os que solicitavam medidas de efeitos mais curto prazo, enfatizando a necessidade de programas especiais para adultos” (PAIVA, 2015, p.187).

Quando as escolas ainda nem existiam, os jesuítas na missão de catequizar, ensinavam as crianças, mas tinham como objetivo, alcançar os seus pais, assim, como também, alcançar os indígenas nesse mesmo propósito, seguindo o caminho de alfabetizá-los, para transmissão da língua portuguesa. As escolas surgem no período do império, quando a questão econômica do povo brasileiro passa por mudanças positivas. O

progresso econômico, que começou no ano de 1870, possibilitou o surgimento de escolas voltadas para pessoas adultas (PAIVA, 2015).

O progresso econômico, que começou no ano de 1870, possibilitou o surgimento de escolas voltadas para pessoas adultas. Ao longo dos anos, a educação de adultos foi ganhando visibilidade e passando por distintas fases, desde a criação de escolas noturnas, criação de supletivos, até a construção de políticas públicas, para a garantia de direito a educação gratuita, para adultos analfabetos e excluídos da escola.

Na década de 1880, as escolas para adultos foram ampliadas. A justificativa para tal acontecimento, foi a reforma eleitoral, promovida pela Lei Saraiva e que oportunizou uma reflexão acerca da educação dos adultos, que, diante de uma problemática complexa, ganhou um decreto especial. Uma das propostas trazidas pela reforma eleitoral, se referia a obrigatoriedade do estudo para adolescentes e adultos, em escolas noturnas, pois, “Começava a difundir-se a ideia de que a educação concorria para o progresso; além disso, a eleição direta com restrição ao voto do analfabeto provocará a valorização daquele que dominavam as técnicas da leitura e da escrita” (PAIVA, 2015, p. 196). Nenhum dos fatores mencionados, foram suficientes para trazerem a expansão na educação reservada para os adultos.

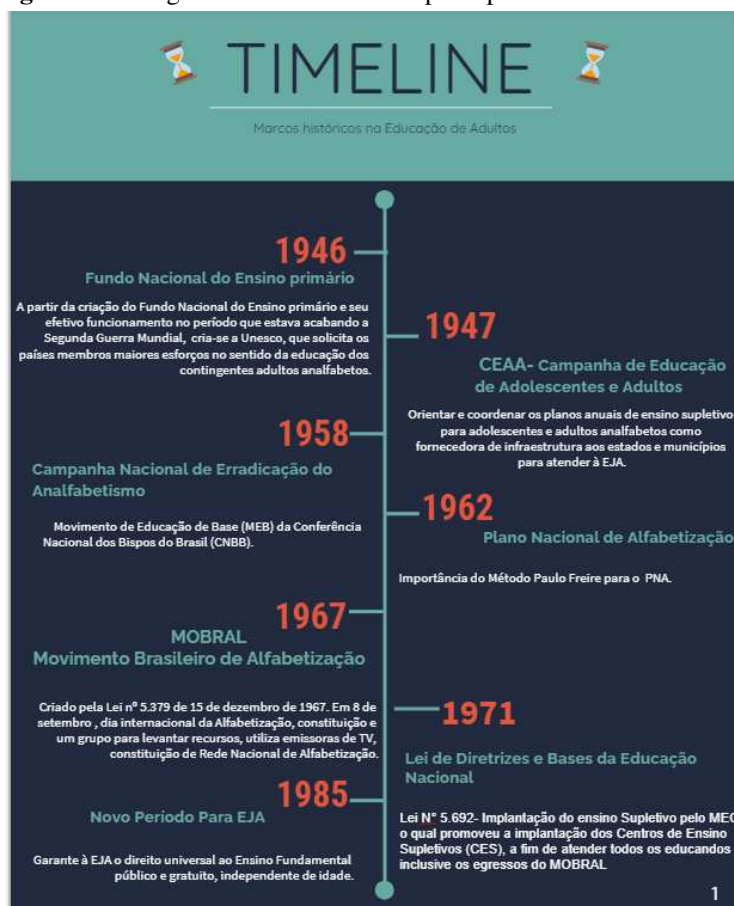
No Brasil, temos relatos de que, a educação de jovens e adultos passou a ser reconhecida no período de 1930, mas, a sua relevância se deu a partir da década de 1940. Paiva (2015), no livro “História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos”, relata que, somente a partir da atuação profissional de Teixeira de Freitas, a frente do serviço de estatística da educação, reacendendo o tema dos altos índices de analfabetismo, a educação de adultos começa a ganhar relevância. Os resultados do censo de 1940 possibilitam que a educação de adultos passe a ser vislumbrada distintamente da educação popular:

Até a Segunda República, com raras exceções, o problema da educação dos adultos não se distinguia especialmente dentro da problemática mais geral da Educação Popular. Ela começa a ser percebida de forma independente principalmente a partir da experiência do Distrito Federal (1933-1935) e das discussões travadas durante o Estado Novo em face dos resultados do Censo de 1940 (indicando a existência de 55% de analfabetos na cidade de 18 anos e mais). Surgem as primeiras obras de livros ou artigos especialmente dedicados ao ensino supletivo. Inicia-se a polêmica entre os que acreditavam ser mais razoável solucionar o problema do analfabetismo através da maior ampliação das redes de ensino alimentar comum e os que solicitava medidas de efeitos mais a curto prazo, enfatizando a necessidade de programas especiais para adultos (PAIVA, 2015, p. 187).

Ao ser concebida separadamente da educação popular, percebeu-se a necessidade de recursos financeiros exclusivo para sanar a problemática da educação de adultos e, conseqüentemente, as altas taxas de analfabetismo no Brasil. Assim, em 1942, foi criado o Fundo Nacional do Ensino primário, cujo funcionamento só teve início em 1946. Para Paiva (2015), a sua caracterização como marco histórico, foi devido à educação de adultos passar a acontecer com investimento próprio, uma vez que Lourenço Filho, destinou parte do fundo para educação de adultos, o que possibilitou o seu real funcionamento e, investimento na preparação de pessoal qualificado para administração do ensino, além do fato desta, passar a ser estudada como um aspecto da educação popular que merecia destaque especial.

Na construção da jornada em prol da educação de adultos, algumas ações e campanhas foram concebidas como marcos, rumo ao fortalecimento e expansão da Educação de Jovens e Adultos. Para a construção desse capítulo, denominado “Panorama Histórico da Educação de Jovens e Adultos”, trazemos, também, a construção de infográfico com a *Timeline* dos principais marcos históricos, para favorecer de forma visual a compreensão desse panorama histórico.

Figura 02: Infográfico da *Timeline* dos principais marcos históricos



Fonte: Criado pela pesquisadora, 2021.

Em 1947, o plano da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) foi aprovado e a primeira campanha direcionada para o meio rural, para responder aos apelos da Unesco em prol da educação popular. A CEAA busca orientar e coordenar os planos anuais de ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos, fornecendo infraestrutura aos estados e municípios para atender à EJA.

No plano interno, ela acenava com a possibilidade de preparar mão-de-obra alfabetizada nas cidades, de penetrar no campo e de integrar os imigrantes e seus descendentes nos Estados Sul, além de se constituir num instrumento para melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo (PAIVA, 2015, p. 206).

Paiva (2015) retrata que o diretor da campanha concebia uma visão do adulto analfabeto como marginal, como incapaz, como inferior, quando comparado ao sujeito que sabia ler e escrever. Essa ideia foi se dissipando, à medida que o trabalho estava avançando e a experiência com a educação de adultos ia sendo ampliada. Porém, o ponto principal, foi a participação dos técnicos da educação, que tratavam e difundiam que o analfabetismo era uma causa, e não resultado da péssima condição econômica, social e cultural do Brasil. Assim, “A Campanha seria um meio de oferecer oportunidade aos analfabetos para saírem do marginalismo, seria um meio de livrar os alfabetizados de terem que suportar esses “párias dependentes” (PAIVA, 2015, p.213).

O analfabeto não possui, enfim, sequer os elementos rudimentares da cultura de nosso tempo. A educação dos adultos teria, portanto, objetivos de integração do homem marginal nos problemas da vida cívica e de unificar a cultura brasileira.

Lançada em janeiro de 1958, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), se tornou um marco histórico para a EJA, trazendo uma nova fase para a educação dos adultos no Brasil. Inicialmente, a Campanha não conseguiu alcançar toda a população analfabeta, pois, os níveis de evasão eram altos e não era uma tarefa fácil atrair todos os analfabetos brasileiros e que necessitavam de escolarização. Paiva (2015) afirma que, para modificar essa realidade a Campanha buscou alcançar os adolescentes e adultos, ofereceu um salário de acordo com os índices de frequência e aprovação, oportunizando assim, um estímulo financeiro para que o professor(a) se engajasse com total interesse.

Outra mudança foi, quando no ano seguinte, houve um grande aumento nos recursos financeiros destinados a Campanha e, assim, as atividades voltadas para a CNEA foram expandidas, passando a oferecer formação e treinamento de professores, abrindo o

primeiro curso no Centro de Treinamento de Professores Rurais, em parceria com o INEP e a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), além de ampliar benefícios não somente educacionais para “[...] à população em idade escolar abrangia também serviços assistenciais (saúde e puericultura), fornecimento de material didático, merenda, roupas e calçados aos alunos, o que garantia maior frequência e melhor aproveitamento escolar” (PAIVA, 2015, p. 246).

Em 1962, o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) foi idealizado a partir das várias discussões estabelecidas pela comissão nacional da alfabetização, um grupo diretamente ligado a educação de adultos. O objetivo do PNA era ir além da luta em favor do voto do analfabeto, mas, estabelecer um programa de alfabetização para alcance de muitas pessoas. A ideologia do programa era quanto mais pessoas alfabetizadas, maior seria o número de pessoas habilitadas para votar. Para que esse alcance fosse possível, o PNA, buscou respaldo no método Paulo Freire.

Paiva (2015) compreende que Paulo Freire sistematizou um método para educação dos adultos, representado pela utilização de técnicas advindas de algumas teorias da comunicação, da didática contemporânea e da Psicologia moderna. Seu método resultava originalmente de ideias pedagógicas e filosóficas, o que possibilitaram uma prática pedagógica eficaz, com grande resultado na aprendizagem de adultos.

Para colocar seu método em prática, Freire contou com o apoio de duas instituições: os Círculos de Cultura e os Centros de Cultura, que foram essenciais para a prática do seu método (PAIVA, 2015). Nestes, era desenvolvido um trabalho em grupos, numa perspectiva dialógica e participante, onde se utilizavam recursos visuais para compreensão da realidade brasileira e organização de pensamento da pessoa analfabeta. Neste sentido, podemos compreender que,

A prática do método tinha como base inicial o levantamento do universo vocabular dos grupos com os quais a equipe pretendia trabalhar. Em seguida eram escolhidas as palavras do universo vocabular pesquisado, devendo ser selecionadas pela sua riqueza fonêmica, pelas dificuldades fonéticas da língua e pelo engajamento da palavra numa dada realidade social, cultural ou política. Tais palavras eram relacionadas a situações existenciais típicas do grupo, que serviam como ponto de partida da discussão, à qual se seguia a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores. Para esse trabalho era necessária uma adequada preparação dos coordenadores e a confecção de material didático através de slides e cartazes (PAIVA, 2015, p. 281).

O método Paulo Freire trouxe grandes resultados para a educação de adultos e muitas pessoas demonstraram interesse na sua aplicação, sendo uma delas, o governador

de Natal, que trouxe uma proposta para Freire realizar um projeto piloto em Angicos. “O método Paulo Freire para a educação dos adultos, sistematizado em 1962, representa tecnicamente uma combinação original das conquistas da teoria da comunicação, da didática contemporânea e da psicologia moderna” (PAIVA, 2015, p. 279).

A problemática relacionada à educação dos adultos foi sucedida por várias mobilizações; uma dessas mobilizações, foi criada pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que apesar de ter sido criado nesse ano, começou de fato a entrar em ação alguns anos depois.

Com relação ao MOBRAL, Paiva (2015) descreve que este foi um programa criado de forma autoritária, pois, era uma proposta “politicamente relevante para o regime”, com forte apelo ideológico. Além de outros fatores, o MOBRAL também “[...] estabelecia que a alfabetização de adultos deveria estar vinculada as prioridades econômicas e sociais e as necessidades presentes e futuras de mão de obra e ressaltava a importância da colaboração de todos” (PAIVA, 2015, p. 320).

Os meios de comunicação foram muitos utilizados, no intuito de mobilizar a opinião pública, para aprovação e aceitação do MOBRAL. Inicialmente foi previsto que, a população alvo da educação de adultos, seria de pessoas com idade a partir de 15 anos. O público com idade entre 10 e 14 anos já usufruía de direitos garantidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pela Constituição. O Movimento Brasileiro de Alfabetização, marcou a história da educação de adultos nos anos 70, possibilitou apenas a redução dos índices de analfabetismo.

Os resultados do programa no período de 1970 a 1980 mostram um total de 2,5 milhões de conveniados dos quais teriam sido alfabetizados 810.000, em 1980, números com os quais chegamos a um Total de mais de 38 milhões de conveniados e de mais de 14 milhões de alfabetizados entre 1970 e 1980. Internamente afirmava o Mobral ter logrado reduzir o índice de analfabetismo entre a população de 15 anos e mais, naquele ano, para 9,5% com o que teria o movimento, numa década de atuação, provocado a redução daqueles índices da ordem de 24,1% (PAIVA, 2015, p. 360).

O MOBRAL foi extinto no ano de 1985, tornando “[...] evidente que havia certa insatisfação dentro do Ministério com o nível de autonomia do Mobral. O programa havia perdido força e legitimidade ao longo dos anos” (PAIVA, 2015, p. 405). Além desses fatores, outros fatores também justificaram o fim do programa, como, por exemplo,

A extinção do Mobral era um dos objetivos explícitos do Programa do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), não apenas

por sua cada vez mais precária efetividade, fato que se obrigava a mudar de clientela alvo e mesmo objetivos com o passar dos anos, mas também e principalmente por sua origem percurso autoritário. (PAIVA, 2015, p.405).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 5.692, implantada no ano de 1971, em pleno governo militar, estabeleceu reforma do ensino de 1º e 2º Graus. Esta lei trouxe a implantação dos Centros de Ensino Supletivos (CES), para atender dentre outros alunos, os do Mobral e a implantação do ensino profissionalizante. Assim,

O ensino supletivo, com a lei nº 5.692/1971, ganhou capítulo próprio com cinco artigos. Um deles dizia que este ensino se destinava a “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos, que não a tinham seguido ou concluído na idade própria” (COSTA; MACHADO, 2017, p. 61).

A implantação desses centros supletivos trouxe, posteriormente, grandes benefícios, como por exemplo, a criação “[...] de coordenações específicas para a EJA, nas secretarias estaduais de educação[...]” (COSTA; MACHADO, 2017, p. 103).

Um novo momento era chegando para a educação dos adultos brasileiros, como a garantia universal ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente da idade. O Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985, trazia uma redefinição nos objetivos do MOBREAL, alterando a sua denominação e dando outras providências (BRASIL, 1985). Um dos pontos a destacar, foi o investimento na formação e aperfeiçoamento de educadores e a nova denominação, estava no seu artigo 1º, passando a ser chamado de Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR), cujo objetivo era possibilitar a execução de programas de alfabetização aos que não puderam estudar ou que foram excluídos da escola prematuramente.

Costa e Machado (2017) relatam que, enquanto a EDUCAR era responsável pela coordenação das ações em prol da EJA, foi criada a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), que, posteriormente, foi retomada pelo governo Collor (de 1990 a 1992), mas, sem alcançar a intervenção necessária na educação de adultos. Somente a partir de 2003, é que o governo retoma o trabalho da comissão com o objetivo de acompanhar o programa Brasil Alfabetizado, pois “Sua reconstituição inicia em 2004, após a criação da Secad, que retoma o caráter abrangente de discussão e análise das políticas do governo voltadas para a alfabetização e Educação de Jovens e Adultos” (COSTA; MACHADO, 2017, p. 99).

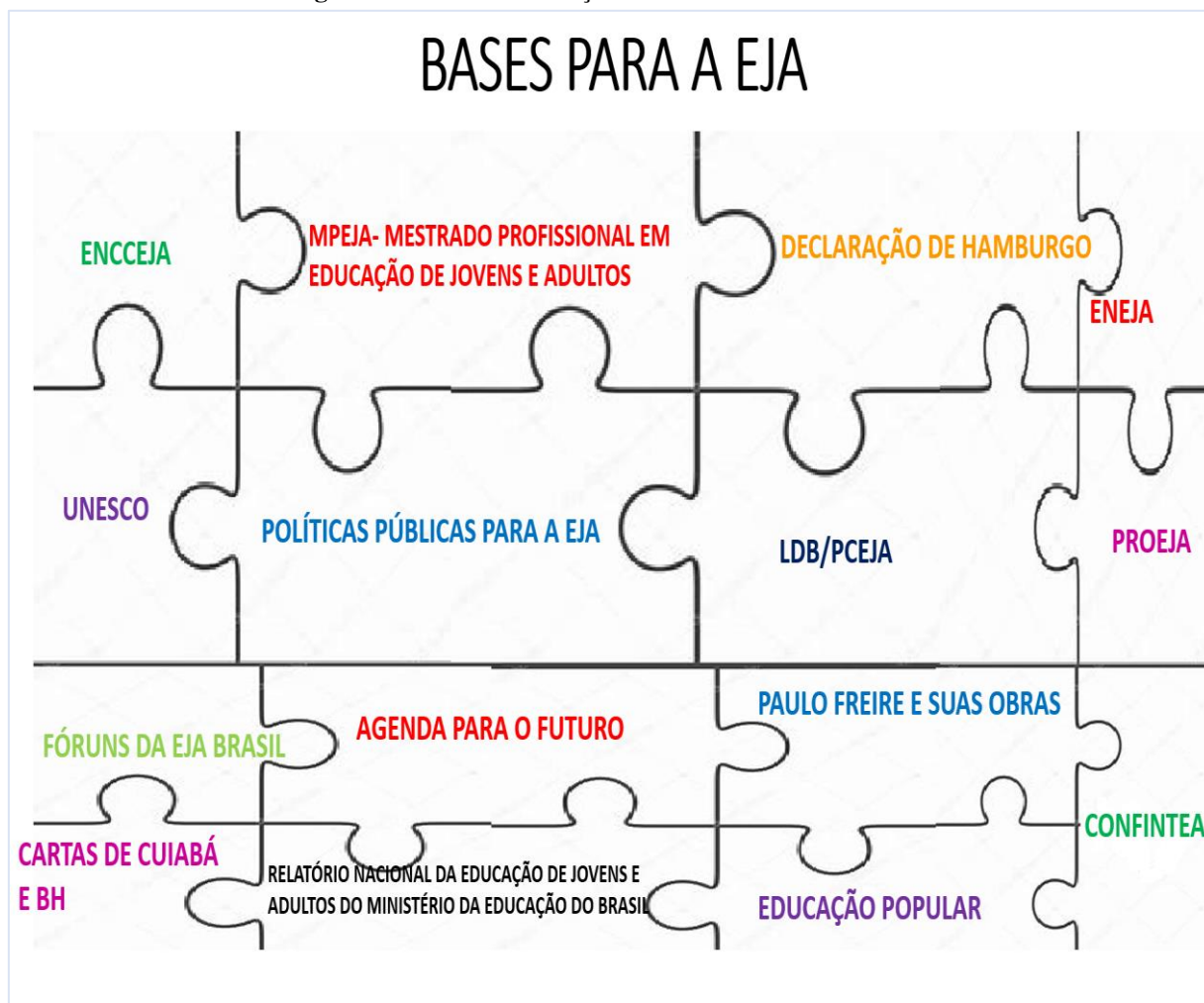
O Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCJA), foi criado no ano de 2002, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais (INEP), órgão que pertence ao MEC. A motivação inicial era possibilitar que, brasileiros que moravam em outros países, pudessem obter comprovação de conclusão de escolaridade, para que conseguissem uma melhor qualificação para o mercado de trabalho. Neste sentido, Costa e Machado (2017) afirmam que:

A certificação por exame tem uma longa história de existência no Brasil por meio dos exames supletivos, que são de responsabilidade dos sistemas estaduais desde a década de 1970. O Ministério da Educação não tem atribuição de certificar com base em exames, por isso lança a proposta de adesão dos Estados ao ENCCEJA, para que esses, sim, certifiquem os que forem aprovados nas provas (COSTA; MACHADO, 2017, p. 104).

As bases que solidificaram a EJA foram construídas num contínuo movimento gerado a partir da união de forças da sociedade civil, dos encontros e fóruns que trouxeram como resultado, documentos propulsores para a construção e reconstrução da EJA no Brasil. A Figura 03 ilustra essas forças.

Figura 03: Bases da Educação de Jovens e Adultos.



Fonte: Criado pela pesquisadora, 2021.

Com relação à Sociedade Civil, Costa e Machado (2017) compreendem que são essenciais para a construção de políticas públicas e cumprem grande importância na elaboração de leis que garantem os direitos das pessoas.

Uma dessas bases, foi a V Conferência Internacional de Educação de Adultos, que se tornou um marco para a Educação de Jovens e Adultos, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), realizada na Alemanha, na cidade de Hamburgo, no ano de 1997. Esse encontro contou com a participação de diversos profissionais e representantes de entidades, envolvidas com a educação de adultos nos diversos países do globo. Como fruto da conferência, temos a Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos, que se tornou um marco, ao estabelecer o direito à educação, como conjectura para o exercício da cidadania de pessoas jovens e adultas.

Segundo relato da UNESCO (2004), houve concordância unânime para a aprovação da declaração e a implementação de uma política voltada para a educação continuada e por toda a vida, através dos termos estabelecidos na agenda para o futuro. Destarte, "A educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidade econômicas" (UNESCO, 2004, p. 41).

Dentro do sistema das Nações Unidas, a Unesco tem um papel preponderante no campo da educação. Assim, deve desempenhar um papel de destaque na promoção da Educação de adultos, angariando apoios e mobilizando outros parceiros, particularmente aqueles dentro do sistema das Nações Unidas. Isso contribuirá para implementação da agenda para o futuro, facilitando a prestação de serviços necessários ao fortalecimento da coordenação e da cooperação internacionais (UNESCO, 2004, p. 48).

Ao discutir sobre a agenda para o futuro, a UNESCO (2004) reitera que esta, trouxe como objetivo, um olhar para a especificidade e equidade para o sujeito da EJA. Ao propor a discussão e aprovação para diferentes temas voltados para esta categoria de ensino, dos quais citamos: educação de adultos e democracia como desafios do século XXI; melhoraria para as condições e qualidade da educação de adultos; garantia do direito universal à alfabetização e educação básica; educação de adultos, igualdade e equidade entre homens e mulheres; a autonomia das mulheres, educação de adultos e o mundo do trabalho; educação de adultos na relação com o ambiente, a saúde e a população; educação de adultos para todos dentro dos direitos e aspirações dos diferentes grupos; os aspectos

econômicos da educação de adultos, diversidade e igualdade, educação para a cidadania. Esses temas trouxeram benefícios para a EJA.

Com relação ao sujeito Surdo, público da EJA, que possui a Libras como língua natural é necessário que o seu processo de ensino aprendizagem seja mediado por professores proficientes na sua língua, para que o aluno Surdo tenha a garantia do seu direito de oportunidade educacional. E essa consideração foi ponderada na agenda para o futuro, quando esta reitera o estabelecido na Declaração de Salamanca de 1994, e retomado pela UNESCO (2004, p. 48), ao expor que,

Na mesma linha da Declaração de Salamanca, urge promover a integração e a participação das pessoas portadoras de necessidades especiais. Cabe-lhes o mesmo direito de oportunidades educacionais, de ter acesso a uma educação que reconheça e responda às suas necessidades e objetivos próprios, onde as tecnologias adequadas de aprendizado sejam compatíveis com as especificidades que demandam. (UNESCO, 2004, p. 48).

Trazendo contribuição sobre a V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Hamburgo, Costa e Machado (2017) consideram que o maior benefício desse encontro, não foi a agenda elaborada, mas, o resultado desse momento histórico, e que trouxe como consequência, a implantação dos Fóruns de EJA no Brasil.

Estes Fóruns se constituíram como espaços de militância, onde congregavam os diversos atores que atuavam nesse segmento e possuíam grande relevância na construção política, para mobilização da Educação de Jovens e Adultos. Com relação aos Fóruns de EJA, Costa e Machado (2017) lembra que, no ano de 1996, o MEC fez convocação para que diversos segmentos atuantes que estavam diretamente ou indiretamente envolvidos com a EJA, participassem de um encontro. “O objetivo desse encontro era o de elaborar um diagnóstico da realidade de atendimento da EJA no País, que o ministério não possuía naquela ocasião, e ao mesmo tempo indicar proposições para a política nacional de EJA” (COSTA; MACHADO, 2017, p. 106).

A partir da convocação do MEC, aconteceram encontros regionais, estaduais e os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA). As autoras rememoram que, a presença do MEC, tornava os debates difíceis, por não aceitarem as críticas direcionadas à política de EJA no Brasil, e o ministério, não teve como burlar os dados reais sobre a EJA. Como resultado dessa situação foi criado “[...] um documento que demonstrava a baixa escolaridade da população jovem e adulta no País e a ineficiência de

várias ações descontínuas dos governos, que dificultavam a consolidação da EJA como política pública” (COSTA; MACHADO, 2017, p. 106).

Nos encontros posteriores, o MEC entregou outra declaração aos seus representantes, e isso provocou uma mobilização nos delegados brasileiros, que “[...] optaram por reproduzir o documento retirado do encontro nacional de 1996 e distribuí-lo no encontro regional, denunciando a atitude desrespeitosa do governo brasileiro” (COSTA; MACHADO, 2017, p. 106).

Costa e Machado (2017) reiteram que, foi dessa mobilização que os Fóruns de EJA no Brasil foram criados, devido a solidificação de uma rede de instituições, que se uniram na construção de políticas públicas para a EJA, como os sistemas de ensino, universidades, movimentos sociais e populares, organizações não-governamentais, educadores e educandos. Por meio dessa parceria, o Brasil pôde realizar a VI Conferência Internacional de Jovens e Adultos (CONFINTEA), em Belém do Pará, em 2009, onde foram reafirmados os compromissos para a EJA e estabelecidas novas estratégias para o seu desenvolvimento.

Para que a expansão na educação de adultos aconteça, é preciso investimento na formação de educadores da EJA. Nesse aspecto, a Unesco (2004) reitera que “[...] a formação e profissionalização dos educadores de jovens e adultos é responsabilidade que cabe às instituições de formação do magistério nos níveis médio-e superior[...]” (UNESCO, 2004, p. 32).

Nessa perspectiva, podemos afirmar, com grande margem de certeza, que a criação da primeira pós-graduação *Strictu Sensu* em EJA, o Mestrado Profissional em Educação de jovens e Adultos (MPEJA), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), aprovado pela Capes em 2012, cumpre o estabelecido pela UNESCO, uma vez que esse Mestrado é oportunizado para professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, pois “[...] a EJA vem se transformando em um campo de estudo e de pesquisa que requer ações e atividades pedagógicas específicas e que são diferenciadas das demais etapas da educação básica, exigindo um tratamento distinto” (DANTAS, 2016, p. 140).

2.2 Educação de Jovens e Adultos Surdos

Não é novidade que a exclusão e dificuldades socioeducacionais enfrentadas pelos jovens e adultos Surdos, para acessar e/ou permanecer na escola regular, foram fatores que os obrigaram a desistir do seu direito de estudar e ao abandono da escola, pois, “Os

alunos da EJA, de um modo ou de outro, foram excluídos, e duplamente: primeiro pela sociedade, e depois pela escola, que não soube fixá-los no contexto escolar” (BASEGIO; MEDREIROS, 2013, p.48). Esta modalidade de ensino, que é

A EJA tem o diferencial de lidar com estudantes que passaram, de um modo ou de outro, por um processo de exclusão no contexto escolar, seja por terem sido convidados a se retirar da escola, seja pela desmotivação que a escola gerou nesse aluno, seja por terem abandonado a escola para trabalhar e contribuir com alguma renda ao grupo familiar (BASEGIO; MEDREIROS, 2013, p. 48).

De acordo com Pereira (2015), o Estado não oportunizou garantias educacionais, para todos, ele aponta que os sujeitos da EJA são aqueles que não obtiveram sucesso na educação básica no período que era criança e adolescente.

É responsabilidade governamental a permanência dos sujeitos jovens e adultos Surdos na sala de aula. A Constituição (BRASIL, 1988) garante que, a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Esta premissa, faz com que, “A Educação básica para todos significa dar às pessoas, independentemente da idade, a oportunidade de desenvolver seu potencial, coletiva ou individualmente” (UNESCO, 2004, p. 44).

A discussão sobre a problemática, que perpetua na exclusão de alunos da escola, não é uma questão pertencente ao tempo presente. Basegio e Medeiros (2013), consideram que,

Há muito se tem discutido a situação que distancia aqueles que obtiveram conhecimento e instrução no formato tradicional de escolarização dos demais, que tiveram de abandonar os estudos por falta de oportunidade e/ou por ter de optar pelo trabalho em detrimento dos estudos”. Dessa forma, estes acabaram excluídos da escola e desprovidos do conhecimento e da formação que somente essa instituição proporciona (BASEGIO; MEDREIROS, 2013, p. 33).

Após anos afastados do sistema educacional, os jovens e adultos Surdos motivados e impulsionados pelo mercado de trabalho, retornam à escola e são matriculados na modalidade de ensino EJA. Nas palavras de Basegio e Medeiros (2013), os alunos escolhem essa modalidade, na busca por conhecimento, para concluir os estudos e na busca por ascensão social, profissional, cultural e econômica.

De acordo com Pereira (2015), os sujeitos da EJA retornam buscando mudança econômica, uma vez que, o fato de terem sido excluídos, os levaram a terem “[...] uma inserção no mundo social e do trabalho fragilizada, sendo que parte desse quantitativo adentrou em processos de extrema fragmentação da vida social a tal ponto, que muitos passaram da zona de vulnerabilidade para a de indigência” (Ibidem, p. 4).

Sobre essa questão, Salles (2007) relata que, a inclusão no mercado de trabalho, é um dos principais fatores relacionados para a volta dos jovens e adultos Surdos à escola.

Os profissionais e a comunidade surda reconhecem as defasagens escolares, que impedem que o surdo adulto participe do mercado de trabalho. Em todo o Brasil, é comum haver surdos com muitos anos de vida escolar nas séries iniciais sem uma produção escrita compatível com a séries, além de defasagens em outras áreas (SALLES, 2007, p. 57).

Ao explicar sobre a EJA, Moraes (2009) explica que esses sujeitos foram vítimas de exclusão e discriminação, uma vez que no Brasil, a EJA é fruto da miséria social, onde a precariedade de vida se conecta a um sistema educacional regido por uma população marginalizada. A mesma autora enfatiza que

[...] a EJA sempre se constitui como um espaço ocupado pelos segmentos discriminados da sociedade brasileira. Seja nos anos 40 do século passado, seja no início do século XXI, a EJA sempre trabalhou com os excluídos, com as “minorias”, com os “diferentes” e com as “diferenças” (MORAES, 2009, p. 93).

A exclusão socioeducacional, vivenciada pelos Surdos jovens e adultos, em alguns aspectos, é a mesma dos outros educandos ouvintes jovens e adultos, que enfrentam diversos fatores que os levam a essa exclusão, como a “[...] questão financeira, altos índices de reprovação no ensino regular, fracasso escolar relacionado à desmotivação” (BRASEGIO; MEDREIROS 2013, p. 35) e que encontra respaldo também, no fato deste, ter como língua natural a Língua de Sinais. Desta forma, “Os Surdos adultos de hoje viveram uma educação em que sua língua, a Libras, não tinha qualquer valor” (ALBRES, 2016, p. 56).

Corroborando com o pensamento sobre a exclusão e segregação vivenciada pelo público da EJA, Barcelos (2014, p.26) declara que:

É por acreditar na possibilidade de inclusão de amplas camadas da população, historicamente excluídas, que identifico na Educação de Jovens e Adultos um papel social fundamental. Não como libertador ou revolucionário, mas sim como um ponto de partida importante para a ampliação dos espaços de participação na vida pública nas suas mais diferentes formas de manifestação. É desta participação que advirá a inclusão. A educação pode contribuir em muito para este processo se a tomarmos como algo que busca parcerias, diálogos e alianças entre educadores(as) e educandos(as) e entre conhecimentos científicos e saberes das comunidades e/ou das pessoas.

A reflexão sobre a exclusão dos jovens e adultos Surdos não é baseada em senso comum ou apenas em comprovações históricas passadas. Na cidade de Salvador, a invisibilidade dos alunos Surdos é contínua, uma vez que, o número de alunos com deficiência auditiva matriculados nas turmas da EJA, no ensino fundamental, no ensino médio e nos cursos técnicos, é ínfimo, quando comparado ao número total de pessoas com essa deficiência em Salvador. Os micro dados do censo escolar da educação básica de 2020, atualizado em março de 2021 e disponibilizados no site do INEP⁹, possibilita comprovar a discrepância existente entre o número de alunos com surdez e alunos ouvintes matriculados na cidade de Salvador. Conforme demonstrado no quadro 01, é possível visualizar um número diminuto de pessoas com deficiência auditiva matriculadas nos distintos níveis e modalidades de ensino, evidenciando a exclusão educacional dos alunos com surdez.

Quadro 01 – Dados descritivos do quantitativo total de alunos com deficiência auditiva e ouvintes matriculados na cidade de Salvador¹⁰.

Nível de Ensino	Deficiência Auditiva	Alunos Ouvintes	Total
EJA- Ensino Fundamental anos iniciais	18	569	587
EJA- Ensino Fundamental anos finais	27	767	794
EJA- Ensino Médio	13	248	261
Curso Técnico Integrado na Modalidade EJA Integrada à Educação Profissional de Nível Médio	2	23	25
Ensino fundamental de 9 anos, no 1º ano	13	69	82
Ensino fundamental de 9 anos, no 2º ano	25	783	808
Ensino fundamental de 9 anos, no 3º ano	18	808	826
Ensino fundamental de 9 anos, no 4º ano	21	1017	1038
Ensino fundamental de 9 anos, no 5º ano	26	1116	1142
Ensino fundamental de 9 anos, no 6º ano	30	1243	1273
Ensino fundamental de 9 anos, no 7º ano	22	854	876
Ensino fundamental de 9 anos, no 8º ano	12	670	682
Ensino Médio, no 1º ano	16	402	418
Ensino Médio, no 2º ano	11	291	302
Ensino Médio, no 3º ano	8	215	223

⁹ Dados de matrículas retirados dos micro dados do Censo Escolar da educação Básica 2020, atualizados em 08 de março de 2021 e disponibilizados no INEP, através do site: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Os dados foram transformados em gráficos, através de um aplicativo. Nos micros dados aparece informações para Deficientes Auditivos, surdez e/ou outras deficiências, mas não aparece alunos Surdos usuários da Libras.

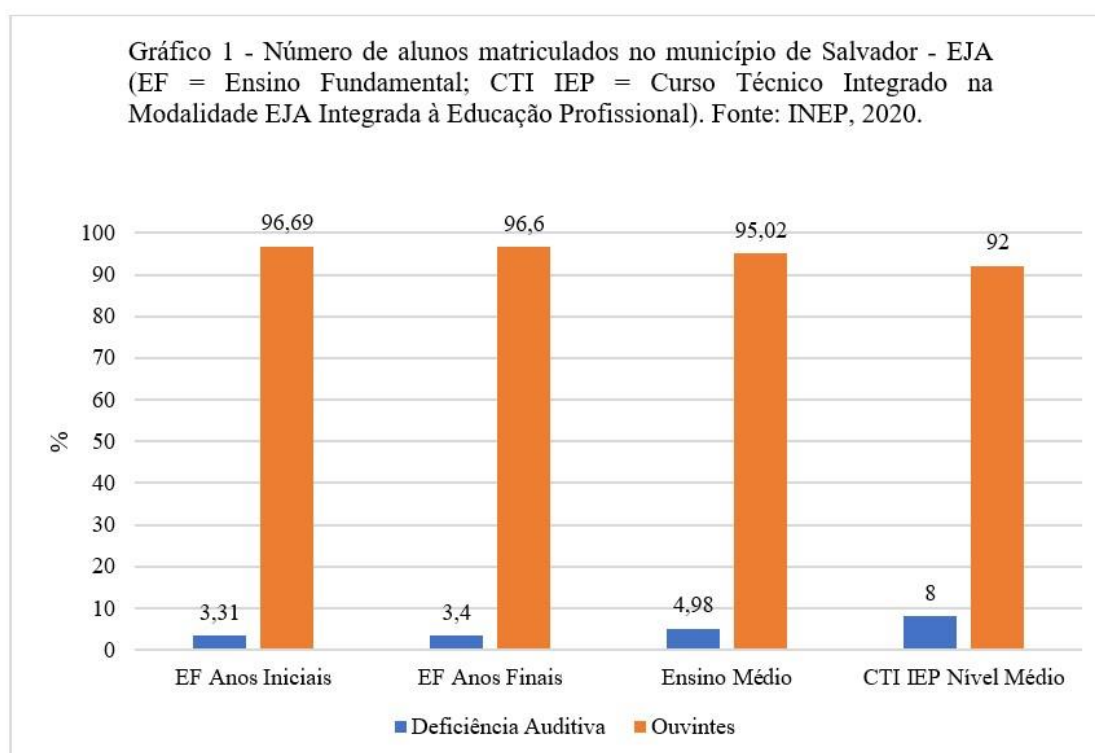
¹⁰ Houve um problema no site do INEP, não possibilitando a visualização dos dados referentes ao Curso técnico integrado ao Ensino médio (ensino médio integrado), na 2 série, nenhuma das tentativas realizadas, permitiu que as informações fossem visualizadas e baixadas.

Curso técnico integrado ao Ensino médio (ensino médio integrado), na 1ª série	2	46	48
Curso técnico integrado ao Ensino médio (ensino médio integrado), na 3ª série	2	13	15
Curso técnico integrado ao Ensino médio (ensino médio integrado), na 4ª série	8	7	15

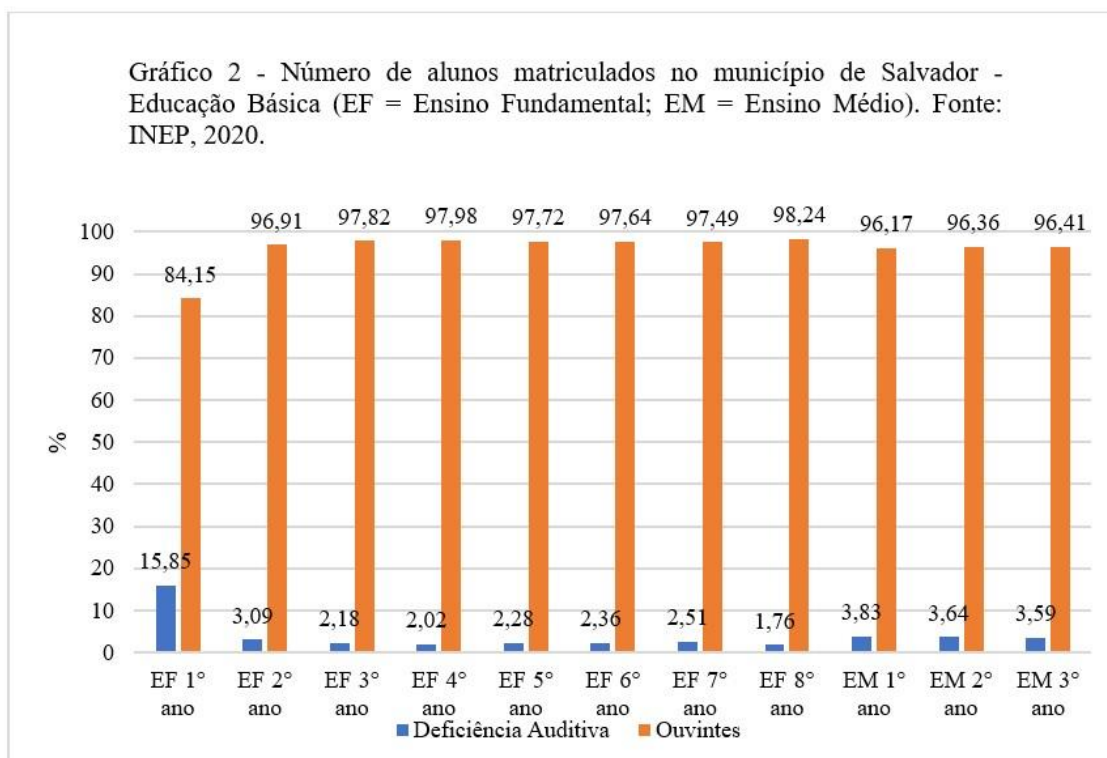
Fonte: Criado pela pesquisadora com base em INEP (2021).

O último censo da população brasileira (IBGE, 2010) estima que 5,1 % da população possui deficiência auditiva. Assim, se fizermos uma projeção, comparando com dados do Quadro 01, podemos observar como essa exclusão pode ser real, pois os números de Surdos matriculados não correspondem aos 5,1% dos ouvintes.

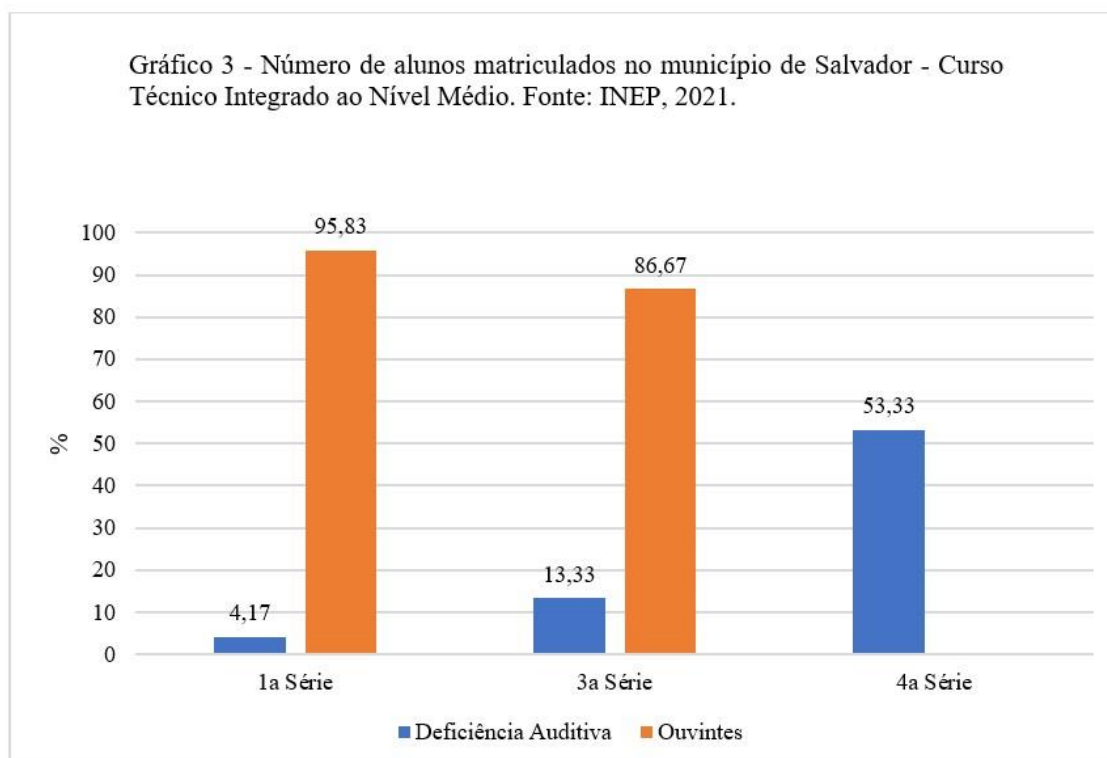
Essas informações, podem ser melhor visualizadas nos gráficos 01,02 e 03, trazendo um alerta sobre a atual situação dos alunos com surdez que estão percentualmente em número reduzido em comparação ao número de alunos ouvintes matriculados. Provando a existência de uma dívida educacional com essa população, além da necessidade de escolas bilíngues, esses sujeitos precisam acessar os espaços educacionais. É Preciso investigar o porquê dos dados com relação ao número de alunos Surdos matriculados serem inferiores ao número de alunos ouvintes. Onde estão os alunos Surdos que não estão matriculados e por que estão fora da escola?



Fonte: Criado pela pesquisadora a partir de INEP (2021).



Fonte: Criado pela pesquisadora a partir de INEP (2021).



Fonte: Criado pela pesquisadora a partir de INEP (2021).

Concordo com Cunha Júnior (2015), quando afirma que é histórica a luta das pessoas Surdas na busca pelo rompimento de muralhas erguidas por uma sociedade

excludente, que cooperou na segregação e marginalização do educando Surdo. As pessoas Surdas foram e continuam sendo excluídas do sistema educacional, e, dentre vários fatores, citamos o fato de ter a Libras como língua de acesso ao conhecimento. Considerando a aquisição da língua de sinais, Campelo e Quadros (2010) afirmam que as políticas educacionais reconhecem que para as crianças Surdas essa aquisição acontece naturalmente.

Uma nota de repúdio do Fórum EJA Bahia, disponibilizada no anexo C, sobre o fechamento de turmas da EJA, mostra que as perspectivas com relação à taxa de exclusão para jovens e adultos, tende a aumentar. O Fórum EJA Bahia frisou que é contínua a negação de direito a educação, para milhares de jovens e adultos, com medidas arbitrárias, sem considerar a especificidade da modalidade, com o fechamento de escolas e de turmas nos sistemas públicos de ensino.

Com relação ao fechamento de turmas, o Fórum EJA Bahia manifestou indignação contra as medidas administrativas e pedagógicas tomadas na Educação de Jovens e Adultos pelas Secretarias Estadual e Municipal de Educação da Bahia, em maio de 2021.

A nota de repúdio do Fórum EJA Bahia, traz, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC), do ano de 2019, que divulgou resultados desastrosos da EJA no Estado da Bahia, com 1,5 milhão de baianos(as) analfabetos(as), que ainda não tiveram acesso à leitura e a escrita. E 4,6 milhões de baianos(as) que ainda não conseguiram concluir a EJA na etapa do Ensino Fundamental¹¹.

Com relação à presença do intérprete educacional em Salvador, uma das dificuldades relatadas durante a pesquisa foi com relação a rotatividade desses profissionais na Instituição. Essa rotatividade é justificada no formato de contratação desses profissionais. A realidade educacional nas escolas públicas coloca na mesma sala de aula, falantes ouvintes que utilizam a língua portuguesa como primeira língua e Surdos sinalizadores, que fazem uso do português como segunda língua. Nesse sentido, é fundamental a presença do intérprete educacional, exercendo o papel de mediador entre o professor e o aluno Surdo.

A exclusão educacional, traz consequências de vulnerabilidade social e pobreza para os sujeitos Surdos. Nas palavras de Pereira (2015),

Não há dúvida de que a exclusão escolar provoca outras, como a do mercado de trabalho, pela ausência de uma profissionalização ampla, que,

¹¹ Cópia da nota de repúdio, está disponibilizada no anexo C da dissertação.

inevitavelmente, leva o sujeito a atividades precarizadas, a subempregos e desempregos constantes, afetando sua inclusão social, familiar. Muitos desses sujeitos irão fazer parte do grande efetivo de pessoas indigentes com necessidades e carências de todo tipo, desde a de subsistência, passando pela de habitação, saúde, educação, dentre outros (PEREIRA, 2015, p. 31961).

Assim como Barcelos (2014), acreditamos que não temos como pensar a Educação de Jovens e Adultos Surdos, sem levar em consideração todo o processo de silenciamento que as pessoas Surdas foram submetidas.

No capítulo destinado a refletir sobre a história da educação de Surdos, vemos que esta foi construída, a partir de um constante movimento de luta, em prol da saída do silenciamento imposto a essas pessoas, que até hoje precisam lutar, para serem incluídas numa sociedade que reconheça a sua diferença linguística cultural.

Uma ação urgente que favorece o não silenciamento dos jovens e adultos Surdos, é compreender a fala sinalizada do sujeito Surdo, através de professores proficientes em sua língua. E, a adequação de uma prática pedagógica capaz de considerar as suas necessidades socioeducativas e culturais. Devemos dar voz a esses atores, pois, “Essas vozes por muito tempo invisíveis, porque silenciadas, poderão deixar de sê-lo na medida em que nos dispomos a ouvi-las, senti-las e valorizá-las. Defendo que a escola é um dos territórios privilegiados para que isso aconteça” (BARCELOS, 2014, p. 39).

Com relação a prática pedagógica, voltada para a Educação de jovens e adultos Surdos, Farias (2019) considera a importância de se compreender a questão da heterogeneidade de sujeitos Surdos na sala de aula. Com relação aos aspectos citados como heterogeneidade, a autora pondera que durante uma pesquisa constatou que,

[...] na sala de aula encontravam-se alunos com diferentes níveis de proficiência: básico, intermediário e avançado e com diferentes histórias de vida, o que provoca uma ação pedagógica significativa que promova mudança e transformação na realidade do aluno. A prática docente deve considerar a heterogeneidade característica do público da EJA (FARIAS, 2019, p. 9).

Sobre os aspectos relacionados a aquisição tardia de linguagem, a referida autora constatou que muitos adultos Surdos “[...] não tiveram acesso ao letramento em casa, uma vez que existia a barreira linguística. Alguns alunos são matriculados na Instituição para aprender a sua L1¹², isso na fase adulta” (FARIAS, 2019, p. 6).

¹² A Libras é a L1, primeira língua da pessoa Surda e o português é L2, segunda língua.

A autora ainda destaca as características que julga serem imprescindíveis, para que os jovens e adultos Surdos adquiram a aprendizagem dos conteúdos propostos durante as aulas. Tendo em mente que,

No momento do planejamento o professor deve considerar que diferentes fatores caracteriza o aluno Surdo da EJA: aquisição tardia de linguagem, diferentes níveis de proficiência, falta de contato com a Comunidade Surda, o fato de não ser inserido na escola no período de aquisição da linguagem, vulnerabilidade social e outros (FARIAS, 2019, p. 8-9).

Paiva (2019, p. 1148), em seu artigo intitulado “Imaginando uma EJA que atenda a demandas de cidadania, equidade, inclusão e diversidade”, afirma que é um desafio:

[...] pensar a EJA como educação continuada, o que implicava inserir a formação de professores para o trato com sujeitos desse campo. Considerava-se que, em maioria, a formação inicial, mesmo existindo, pouco ou nada tratava da escolarização para esses sujeitos, nem sobre a ação pedagógica que eles requeriam (PAIVA, 2019, p. 1148).

Concordo com Paiva (2019), quando afirma que a EJA deve ser tratada como direito, pois, existe uma dívida histórica com relação a escolarização dos sujeitos que precisaram abandonar o ensino regular, por falta de perspectivas e auxílio na geração de renda familiar. A autora considera que apesar dos avanços enfrentados pela Educação de Jovens e Adultos, como modalidade da educação básica, se faz, necessário uma construção política de Estado, para a diversidade de públicos da EJA.

2.3 Marcos Históricos na Educação de Surdos

Este item não pretende discorrer a respeito de todos os relatos históricos sobre a educação de Surdos, mas, intenciona trazer um recorte a respeito do ontem, para favorecer a compreensão acerca do hoje. Para melhor entendimento, faz-se necessário explicar que, com relação à discussão instaurada, buscou-se respaldo teórico nos pesquisadores e teóricos da área de Educação de Surdos.

No século XVI, encontramos o registro de que, através de Pedro Ponce de León, temos o verdadeiro início da educação de Surdos. Ele é “[...] considerado o primeiro professor de Surdos na história e cujo trabalho serviu de base para diversos outros educadores de Surdos” (MOURA, 2000, p. 17). Como professor “[...] desenvolveu uma metodologia de educação de surdos que incluía datilologia, que é a representação manual

das letras do alfabeto e criou uma escola de professores de surdos” (GOLDEFELD, 2000, p. 25).

Em 1760, o professor Charles Michel de L’Epée, por motivos religiosos, começou seu trabalho educativo com duas irmãs Surdas (FARIAS, 2019). Ele trouxe grandes contribuições na educação de Surdos:

Deu passos ao encontro do sujeito Surdo no contato prático, diferente de outros educadores, não ficou no seu gabinete teorizando, ao contrário, se inseriu entre eles e aprendeu a sua forma de comunicação e através da língua de sinais aprendida com os Surdos, criou um método para educá-los. Deixou um grande legado para a educação de Surdos (FARIAS, 2019, p. 2).

A importância de Charles Michel de L’Epée não se restringe à França. Graças ao seu empenho na formação de professores Surdos, é que temos a atuação de um dos seus ex-alunos, como professor no Rio de Janeiro. Pois, anteriormente a esta formação no Brasil, “Era comum que professores Surdos, formados pelos Institutos de Surdos europeus, fossem contratados para fundar estabelecimentos para a educação de seus semelhantes” (ROCHA, 2008, p. 19). Eduard Huet mostrou ao imperador Dom Pedro II sua proposta para criar “uma escola para Surdos”.

No relatório entregue ao imperador, Eduard Huet apresentou duas propostas para que o governo ajudasse na criação do colégio, já que, segundo ele, a maioria dos surdos pertencia a famílias pobres e, portanto, sem condições de arcar com as despesas relativas à educação. Em uma, o colégio seria de propriedade livre(particular), com uma concessão de bolsas e alguma subversão por parte do império; em outra, as despesas totais seriam assumidas pelo Império(pública). Caberia ao imperador a decisão (ROCHA, 2007, p. 28).

Em Ströbel encontramos o relato de que o imperador D. Pedro II, se interessou na educação de Surdos, devido ao seu genro, o príncipe Gastão de Orléans, marido de sua segunda filha, a Princesa Isabel, ser Surdo (STRÖBEL, 2007, p. 28). “É importante destacar o interesse do nosso imperador pela Educação de surdos, no seu diário de viagem, há o registro da visita a uma escola de surdos, nos Estados Unidos em 1876” (ROCHA, 2008, p. 32).

Como a fundação da primeira escola para Surdos no Rio de Janeiro, foi motivada por questões políticas e familiares, no Brasil foi em 1855, com a proposta entregue ao imperador, pelo professor E. Huet (OLIVEIRA, 2011, p. 55).

O imperador concedeu todas as honrarias, inclusive salário e hospedagem, a E. d. Huet para que viesse ao Brasil criar um educandário destinado ao ensino de surdos mudos. Isso refletia uma política pública internacional que incentivava a criação de escolas de ensino e também de escolas residenciais para abrigar “deficientes”. Há a hipótese de que a Princesa Isabel, filha de Dom Pedro II, tivesse um filho surdo e também de que o marido dela, o Conde d’EU, fosse “portador de deficiência auditiva” (QUADROS; CAMPELLO, 2010, p. 16).

Segundo relato de Rocha (2008), o professor Eduardo Huet apresentou o seu projeto à Câmara de Deputados, solicitando a autorização de funcionamento do instituto e de 30 bolsas para alunos que não podiam pagar, dentre outros pedidos. Dom Pedro II, nomeou o Marquês de Abrantes para formar uma comissão para avaliar a solicitação de Huet. Aceitaram o seu pedido e definitivamente instalaram o Instituto dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (ROCHA, 2008, p. 30).

No relatório entregue ao imperador, Huet apresentou duas propostas para que o governo ajudasse na criação do colégio, já que, segundo ele, a maioria dos surdos pertencia a famílias pobres e, portanto, sem condições de arcar com as despesas relativas à educação. Em uma, o colégio seria de propriedade livre (particular), com uma concessão de bolsas e alguma subvenção por parte do Império; em outra as despesas totais seriam assumidas pelo Império (pública). Caberia ao imperador a decisão. No entanto, Huet argumentava que, por ter experimentado os dois modos como diretor no Instituto de Surdos-Mudos de Bourges, considerava o modelo privado com subvenções nacional e particular o mais adequado. Para ser matriculado, o aluno deveria ter entre sete e dezesseis anos e apresentar um certificado de vacinação. O curso tinha duração de seis anos, com foco no ensino agrícola, em função das características socioeconômicas do Brasil (ROCHA, 2008, p. 28).

A primeira escola para Surdos no Brasil começou a “[...] funcionar em 1º de janeiro de 1856, ela funcionava na dependência do colégio M. De Vassimon, no modelo privado” (INES, 2008, p. 30), mas as dificuldades com relação à sua autonomia e desejo de mudança e de aprimoramento, fizeram com que esta, fosse mudada de local de funcionamento. “Somente um ano e meio depois a solicitação de Huet foi atendida através da Lei 939 de 26 de setembro de 1857” (ROCHA, 2008, p. 31). Sendo esta, a data de fundação do instituto imperial surdos-mudos, a ata de fundação da primeira escola de Surdos no Brasil, e, portanto, é nacionalmente comemorada todos os anos pela comunidade Surda, pois, ficou instituído o dia 26 de setembro como o dia nacional da pessoa Surda.

Para estudar, pessoas Surdas de diferentes Estados do Brasil, saíram de suas cidades para o Rio de Janeiro. “[...] Nesse período houve o primeiro contato dos surdos brasileiros com a língua de sinais francesa, trazida por Huet, possibilitando, assim, a

compreensão de sua forte influência na Língua Brasileira de Sinais” (OLIVEIRA, 2011, p. 55).

O Decreto nº 6.892/1908 aprovou o regulamento do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). O INES¹³ tornou-se e ainda é, um Centro de Referência Nacional na área da surdez e que vem ao longo dos anos, subsidiando a formulação das políticas públicas nos estados e municípios brasileiros, visando à efetivação dos direitos sociais ligados à saúde, educação, à assistência social e ao trabalho, para as pessoas Surdas.

Durante alguns anos, os Surdos que realizavam a comunicação através da Libras foram obrigados a fazerem uso da oralização. Convém ressaltar que a filosofia oralista na concepção de Goldfeld (1997), visou a integração da criança Surda na comunidade de ouvintes, através do desenvolvimento da língua oral, ou seja, da fala.

Motivado por interesses pessoais, o professor Alexander Graham Bell, exerceu forte influência na decisão que os professores tomaram no Congresso Internacional de Surdo Mudez, em Milão no ano de 1880 (FERNANDES, 2007). Naquela época,

O oralismo fortalece suas bases em toda a Europa, com a poderosa influência de representante de prestígio como um emergente líder Adolf Hitler, na Alemanha e seu aliado Benito Mussolini, na Itália, além de Alexander Graham Bell, gênio tecnológico à época, que paralelamente à invenção do telefone, trabalha em protótipos de aparelhos de amplificação sonora para Surdos (FERNANDES, 2007, p.41).

O Congresso de Milão se tornou um marco na Educação de Surdos, a decisão dos professores ouvintes presentes no congresso de definirem “[...] que o Método Oral é o mais adequado na educação do surdo” (SALLES, 2007, p. 55) trouxe grande impacto na vida socioeducacional das pessoas Surdas. Nesta direção, Sales (2007) nos diz que, durante muitos anos a educação de Surdos foi instigada pela visão médico-clínica presente no Oralismo. “A visão oralista defende que só através da fala o indivíduo surdo poderá ter seu desenvolvimento pleno e uma perfeita integração social” (SALLES, 2007, p. 55). Esta integração instaura a exigência de normatização da pessoa Surda, onde “[...] o domínio da língua oral torna-se condição básica para sua aceitação em uma comunidade majoritária” (SALLES, 2007, p. 55). Os professores passam a pautar a sua prática pedagógica na preocupação de possibilitar ao aluno a aprendizagem da fala e uma

¹³ **Fonte:** <https://www.ines.gov.br/>. Acesso em: 12 ago. 2021.

preocupação efêmera com relação aos aspectos relacionados à aquisição da leitura e da escrita (SALLES, 2007, p. 55).

O Congresso de Milão, realizado no período de 06 a 11 de setembro de 1880, reuniu cento e oitenta e duas pessoas, na sua ampla maioria ouvintes [...]. O objetivo foi discutir a educação de surdos e analisar as vantagens e os inconvenientes do internato, o período necessário para a educação formal, o número de alunos por salas e, principalmente, como os surdos deveriam ser ensinados, por meio da linguagem oral ou gestual (SILVA, 2006, p. 26).

Essa filosofia também trouxe prejuízo na escolarização das pessoas Surdas e, no Brasil, o reflexo do Congresso de Milão trouxe mudanças no Instituto Imperial, conforme referido por Rocha (2008), com mudanças inclusive, nos conteúdos ofertados para os alunos, substituindo o foco que davam na escrita e na profissionalização pela disciplina da linguagem articulada, somente para os alunos aptos no desenvolvimento da fala. “Dentre outros argumentos, os exercícios para a articulação oral produziam um melhor desempenho dos órgãos da respiração e conseqüentemente maior qualidade na oxigenação do cerebral” (Ibidem, p. 46).

No que concerne à filosofia oralista no Brasil, Oliveira (2011) ressalta que a base metodológica era a reabilitação ainda na fase precoce para as crianças Surdas. Afirmava que as práticas oralistas precisavam acontecer precocemente, para evitar que as crianças perdessem a oportunidade de aprender a falar. “[...] o método não atingiu seus objetivos, [...] a maior parte dos surdos profundos não desenvolveram uma fala socialmente satisfatória, [...] o nível educacional desses alunos caíra de forma significativa” (Ibidem, p. 66). “As pessoas Surdas experimentaram conseqüências traumáticas, dessa decisão foram proibidos do contato com seus pares para evitarem a Língua de Sinais, [...] os professores Surdos foram banidos das escolas, e a língua de sinais terminantemente proibida” (FERNANDES, 2007, p. 62).

Nesse sentido, relatos do professor Cunha Júnior (2015), que é Surdo, trazem à tona o esvaziamento e abandono das escolas especializadas no Rio de Janeiro, com a imposição do método oral sobre os Surdos.

Aqui no Brasil, temos o exemplo do INES. No período oralista, as crianças cursavam obrigatoriamente dois anos para cada série escolar, quando não havia repetência. Todos sabem que a criança surda, a que não possui nenhuma outra deficiência ou patologia, não sofre de nenhum tipo de retardo mental ou dificuldade de aprendizagem específica [...] sem uma língua em comum entre o professor e o aluno não havia como transmitir o conteúdo escolar, o que levava a uma grande demora e baixa de qualidade na escolarização (GOLDFELD, 1997, p. 95).

Nesta direção, Salles (2007) ao explanar sobre as consequências da filosofia educacional oralista, afirma que esta trouxe um grande fracasso acadêmico para as pessoas Surdas. Muitos Surdos são iletrados funcionais, a grande defasagem escolar, trouxe impedimento ao Surdo adulto de participação no mercado de trabalho, pois, “Em todo o Brasil, é comum haver Surdos com muitos anos de vida escolar nas séries iniciais sem produção escrita compatível com as séries, além de defasagem em outras áreas” (Ibidem, p. 57).

Mesmo proibidos de se comunicarem através da sua língua, os Surdos fizeram resistência, mantendo contato entre os seus pares ao se encontrarem em locais escondidos, para não deixar a sua língua morrer. “A comunidade Surda brasileira ainda sob a tutela do oralismo era proibida de utilizar a Língua de Sinais, embora o fizesse às escondidas, como forma de resistência” (CUNHA JÚNIOR, 2015, p. 84).

Com o fracasso do Oralismo, que instaurou o modelo clínico terapêutico e vigorou por 100 anos, houve permissão do uso dos sinais misturados com o português, para possibilitar a comunicação e facilitar o acesso da Comunidade Surda à escolarização. Essa mistura é chamada de bimodalismo e deu origem à filosofia educacional chamada de Comunicação Total, que faz uso de todos os recursos linguísticos como: datilologia, linguagem oral, representações imagéticas e outros (GODFELD, 1997). Todos os recursos, assim como os sinais, eram utilizados, desde que auxiliassem o Surdo na articulação das palavras. “A Comunicação Total acredita que o bimodalismo pode minimizar o bloqueio de comunicação que geralmente a criança surda vivencia, evitando assim suas consequências para o seu desenvolvimento” (Ibidem, p. 38).

Na década de 1960, com os estudos do linguista americano Willian Stokoe, a língua de sinais começou a ganhar notoriedade, uma vez que, este comprovou através dos seus estudos a legitimidade da língua pela sua própria estrutura (RODRIGUES; VALENTE, 2011).

A partir dos estudos realizados sobre as línguas de modalidade viso espacial, os linguistas definem a Língua de Sinais como línguas naturais, com sistema linguístico legítimo. Stokoe comprovou através de seus estudos que “[...] as línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem” (QUADROS, 2004, p. 30), uma vez que estas possuem todas as propriedades linguísticas das línguas de modalidade oral-auditiva.

Guarinello (2007) destaca que é importante saber que

No Brasil, os pesquisadores têm mostrado que, como qualquer outra língua, a Língua Brasileira de Sinais possui os níveis fonológico, morfológico sintático, semântico e pragmático, e que é a língua oficial do país tem pouco ou nenhum efeito sobre a língua de sinais, podendo existir variações dialetais em um mesmo país. Com efeito, cada comunidade surda possui a sua língua de sinais: nos Estados Unidos existe a American Sign Language (ASL); na França, a Langue de Signes Française (LSF); no Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (Libras); e assim por diante. A Língua Brasileira de Sinais é uma língua viso-espacial que se articula por meio das mãos, das expressões faciais e do corpo (GUARINELLO, 2007, p. 50-51).

Segundo Fernandes (2007), a partir de 1960, começaram a surgir os movimentos sociais que uniram as pessoas Surdas, para que começassem a reivindicar seus direitos e terem as suas necessidades reconhecidas pelas políticas públicas. Esse movimento foi denominado de Movimento Surdo e, ao longo dos anos, se constituiu como movimento de luta e resistência por políticas públicas educacionais e pelo reconhecimento da Libras como Língua. Foram anos de luta e o reconhecimento da Libras como Língua aconteceu no ano de 2002 (BRASIL, 2002).

A partir da década de 1970, estudos foram realizados e difundiu-se a importância da Língua de Sinais para a comunidade Surda (GOLDFELD, 1997). A interação entre os pares Surdos, possibilitou que estes caminhassem rumo a exigência por direitos educacionais. Convém ressaltar que Piaget (1998 apud NOGUEIRA; MACHADO, 2007) declara que a interação entre as pessoas Surdas, também proporciona aprendizagem da Língua de Sinais, além do desenvolvimento cognitivo, gerado pelo surgimento de “[...] conflitos responsáveis pela desequilíbrio que levará ao desenvolvimento das estruturas mentais” (NOGUEIRA; MACHADO, 2007, p. 588).

No ano de 1999, a comunidade Surda elaborou no pré-Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos, o documento “A Educação Que Nós Surdos Queremos”, que se tornou um marco histórico a sua entrega em Brasília. “O documento enfatiza que com a frequência dos Surdos nas instituições escolares haverá aumento de demanda e pressão para abrir novos cursos, tantos para jovens quanto para adultos Surdos” (CUNHA JUNIOR, 2015, p. 188).

Nesse documento, os professores Surdos, retratam o desejo por políticas e práticas educacionais para Surdos, comunidade, cultura e identidade e formação do profissional Surdo. O documento apresentou 147 tópicos, com propostas pedagógicas, princípios educativos, estrutura escolar, formação de professores e reivindicação por uma educação bilíngue, onde, a Língua de Sinais fosse a língua dos Surdos, em todas as escolas e que

os professores de alunos Surdos, fossem proficientes na Língua de Sinais (CUNHA JÚNIOR, 2015).

Outra conquista do Movimento Surdo foi a entrega de um outro documento, denominado de Carta Aberta, ao Ministro da Educação, que trazia o seguinte relato:

Nós, surdos, militantes das causas dos nossos compatriotas surdos, apelamos a Vossa Excelência pelo nosso direito de escolha da educação que melhor atende aos surdos brasileiros que têm a Libras como primeira língua. Concordamos que ‘O Brasil tem que ter 100% das crianças e jovens com deficiência na escola’, sim, mas não concordamos que a escola regular inclusiva seja o único e nem o melhor espaço onde todas essas crianças e jovens conseguem aprender com qualidade (CARTA ABERTA AO MINISTRO DA EDUCAÇÃO, 2012, p. 01 apud LOURENÇO, 2016, p. 39).

A partir desse Movimento de luta e militância, as pessoas Surdas encontraram relatos e estudos de avanço na educação bilíngue, que passaram a subsidiar a defesa de uma proposta educacional bilíngue, considerando que, esta, poderia trazer uma melhor possibilidade de aprendizado para os alunos Surdos. “A proposta bilíngue surgiu baseada nas reivindicações dos próprios surdos pelo direito à sua língua e das pesquisas linguísticas sobre as línguas de sinais” (GUARINELLO, 2007, p. 44).

De acordo com Megale (2019), no Brasil é comum a ideia de que a escola bilíngue, é aquela que tem aulas em português e em inglês. Com relação a educação bilíngue, a autora, reforça a existência de 220 línguas distintas no território brasileiro e diferentes propostas legais, para a educação bilíngue, como: a educação bilíngue para indígenas, para Surdos, para imigrantes e pessoas em contexto de fronteira.

A proposta de educação bilíngue para Surdos foi aprovada através da Lei nº 14.191, aprovada em 3 de agosto de 2021, que traz alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de Surdos. Uma grande vitória da Comunidade Surda, que, somente 22 anos depois de apresentar o documento “A Educação Que Nós Surdos Queremos”, teve a aprovação da educação bilíngue para Surdos, de forma legal e dezesseis (16) anos após o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), estabelecer no artigo 22 que,

As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das

diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005, p.7).

O bilinguismo tem como pressuposto básico, que o Surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve aprender a língua de sinais como sua L1 (Primeiro Idioma ou Primeira Língua) e como L2 (Segundo Idioma ou Segunda língua) a língua oficial do seu país, na modalidade escrita. Os Surdos exigem ser ensinados por professores que sejam proficientes na sua língua, por isso, defendem a filosofia bilinguista. “A proposta bilíngue busca resgatar o direito da pessoa surda de ser ensinada em sua língua, a língua de sinais, levando em consideração os aspectos sociais e culturais em que está inserida” (SALLES, 2007, p.57). A filosofia educacional bilinguista defende que as crianças Surdas precisam ser postas em contato logo cedo com pessoas fluentes na língua de sinais (CÓRDULA; FARIAS, 2017).

Com a difusão da Língua de Sinais, era preciso ter locais de encontro para troca cultural e aquisição identitária da pessoa Surda. Assim, as pessoas Surdas começaram a se reunir para bate-papo, estabeleceram locais como ponto de encontro e fundaram associações que os fortaleceram como cidadãos. Cunha Júnior (2015) relata que, no intuito de fazer resistência na exigência dos seus direitos, a comunidade Surda e as entidades da Associação de Pais e Amigos do Deficiente Auditivos (APADA), de vários Estados do Brasil, fundaram no ano de 1987, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). Essas associações e esses encontros foram motivados pela mobilização Surda que se originou como Movimento. Em Salvador Temos duas associações: Associação Educacional Sons no Silêncio (AESOS) e a APADA-Bahia.

2.4 Educação de Surdos

No compasso ideológico, Freire (2001) considera que, para o ser humano a Educação deve ser uma ação permanente, não só por motivação política ou econômica, mas pelo fato de, ao longo da história, esta incorporar à sua natureza a consciência de que o aprendizado pode ser gerado no próprio ato de ensinar e esse ato não se finda, mas permanece em constante ação. Desta forma, a ação educativa é realizada num processo de interação dialógica onde ensinar e aprender vão sendo realizados de tal maneira que

quem ensina também aprende. Sendo assim, pode-se dizer que com relação à educação, a formação do sujeito acontece na chamada fase educacional.

Como todo processo educacional evolui ao longo do tempo, a Educação de Surdos também o fez. Passou por diferentes etapas, desde o passado mais remoto, onde os filósofos difundiam que o pensamento humano estava vinculado à fala, e as pessoas Surdas eram rejeitadas e discriminadas por não ouvirem, sendo, portanto, consideradas como ineducáveis, até ao momento atual, de tomada de direitos e conquistas (FERNANDES, 2007).

Nesse sentido, o autor afirma que o pensamento da população em outras épocas, levou os Surdos a viverem a margem da sociedade, pois acreditavam que o desenvolvimento do pensamento estava diretamente ligado ao desenvolvimento da linguagem. Os pensadores e intelectuais da época difundiam que a fala estava intrinsecamente veiculada ao pensamento:

Os ouvintes, na antiguidade, consideravam que os Surdos não eram seres humanos competentes. Isto decorria do pressuposto de que o pensamento não podia se desenvolver sem a linguagem e que esta não se desenvolvia sem a fala. Desde que a fala não se desenvolvia sem a audição, quem não ouvia, não falava e não pensava, não podendo receber ensinamento e, portanto, aprender. Aristóteles considerava que a linguagem era que dava a condição de humano para o indivíduo (MOURA, 2000, p. 16).

Durante a trajetória histórica que permeia os aspectos educacionais desse público, estes sempre foram colocados à margem de uma sociedade hegemônica ouvinte e normatizadora. Na busca por compreender o número total da população Surda soteropolitana, encontramos respostas através dos dados disponibilizados pelo IBGE. No Brasil são 9.717.318 pessoas com deficiência auditiva, onde, 138.024 são deficientes auditivos soteropolitanos, segundo o censo de 2010, conforme quadro e gráfico descritivo abaixo:

Quadro 02: Estatísticas de Gênero de Pessoas com Deficiência Auditiva, geral e por gênero¹⁴.

Divisões Territoriais	Pessoas com Deficiência auditiva	Homens, 2010	Mulheres, 2010	Preta ou Parda, 2010	Homens, Preta ou Parda, 2010	Mulheres, Preta ou Parda, 2010	Homens Preta ou Parda 15 a 59 anos, 2010	Mulheres Preta ou Parda 15 a 59 anos, 2010

¹⁴ Dados Gerais Estatísticos de Pessoas com Deficiência Auditiva, disponibilizados no site do IBGE (www.ibge.gov.br).

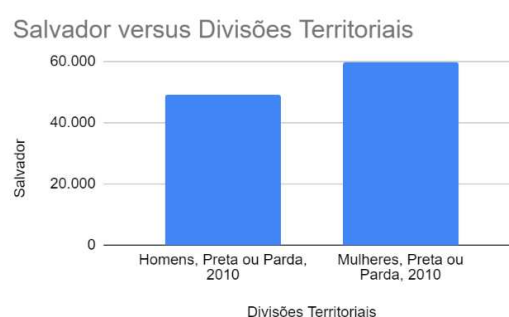
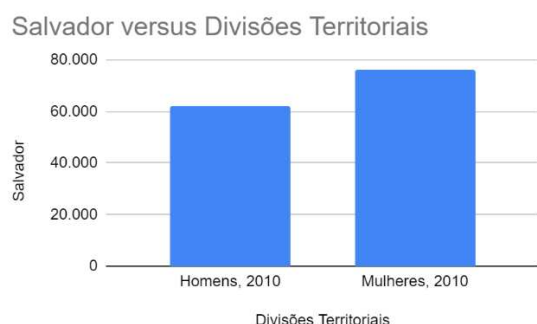
Brasil	9.717.318	4.908.611	4.808.707	4.856.506	2.473.498	2.383.009	1.317.276	1.256.358
Salvador	138.024	61.986	76.039	109.007	49.207	59.800	30.929	34.994

Quadro 03: Dados Desmembrados: Estatísticas de Gênero de Pessoas com Deficiência Auditiva.

Divisões Territoriais	15 a 59 anos, 2010	Homens de 15 a 59 anos, 2010	Mulheres de 15 a 59 anos, 2010	Preta ou Parda 15 a 59 anos, 2010	Homens Preta ou Parda 15 a 59 anos, 2010	Mulheres Preta ou Parda 15 a 59 anos, 2010	60 anos ou mais, 2010	Homens 60 anos ou mais, 2010	Mulheres 60 anos ou mais, 2010
Brasil	4.654.875	2.413.057	2.241.817	2.573.634	1.317.276	1.256.358	4.446.242	2.161.421	2.284.821
Salvador	79.164	37.633	41.531	65.923	30.929	34.994	50.413	20.088	30.325

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Gráfico 04: Gráfico dos dados gerais e por gênero de pessoas com Deficiência Auditiva na cidade de Salvador.



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Ao longo dos anos uma questão permeou a discussão com relação à educação de Surdos, “[...] a ideia que a sociedade fazia sobre os surdos, no decorrer da história, geralmente apresentava apenas aspectos negativos” (GOLDEFELD, 1997, p. 24).

Naquela época, era comum o questionamento sobre a capacidade cognitiva dessas pessoas, pois, o caminho mais fácil era pensar na incapacidade de aprender, ao invés de pensar no desenvolvimento de métodos pedagógicos, que favorecessem a aquisição de aprendizagem dessas pessoas que possuíam uma necessidade visual e linguística. Assim sendo:

A crença de que o surdo era uma pessoa primitiva fez com que a ideia de que ele não poderia ser educado persistisse até o século quinze. Até aquele momento eles viviam totalmente à margem da sociedade e não tinham nenhum direito assegurado. A partir do século dezesseis tem-se notícias dos primeiros educadores de surdos (GOLDEFELD, 1997, p. 25).

Esses fatores possibilitaram que a história da Educação de Surdos fosse caracterizada, ao longo dos anos, por narrativas envoltas em polêmicas, controvérsias e resistência. O aluno “fala” um idioma e na sala de aula é ensinado por um professor que fala um outro idioma. No relato do professor Surdo Cunha Júnior (2015), percebemos as agruras superadas, para dar continuidade aos seus estudos. “Tamanha era a nossa dificuldade nos estudos que sempre ao final de cada ano letivo ficávamos em recuperação” e somente conseguíamos sair desse sufoco para a série seguinte após exaustivas atividades com o acompanhamento de nosso pai (CUNHA JÚNIOR, 2015, p. 30).

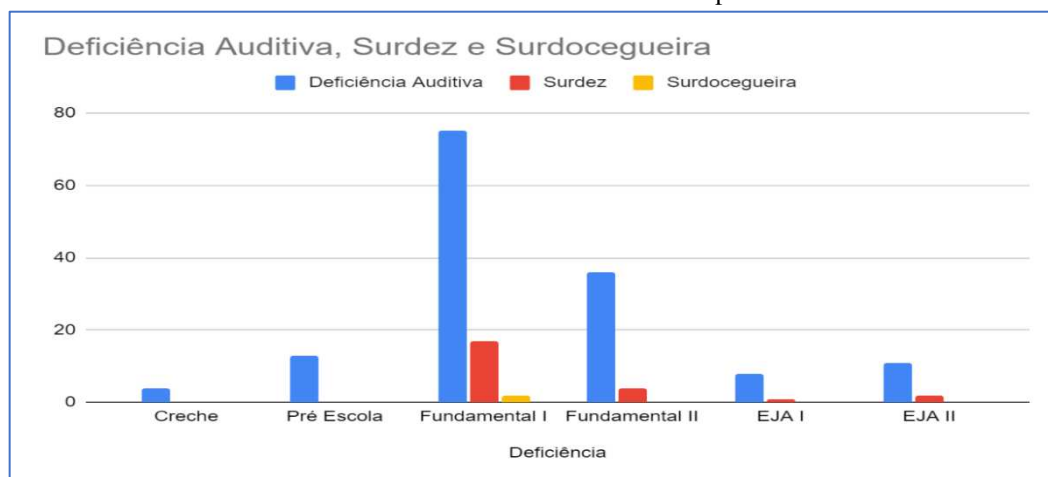
O fato dos estudantes Surdos terem professores que não eram proficientes na sua língua, os impediam de terem um aprendizado de acordo com suas necessidades linguísticas. A barreira comunicacional frequentemente relatada pelas pessoas Surdas, como fator de exclusão social, é vivenciada também no âmbito educacional. Ainda hoje a exclusão educacional é realidade para alunos Surdos, e percebemos isso através dos dados relacionados ao número de Surdos, matriculados nas escolas públicas municipais de Salvador (Quadro 04).

Quadro 04: Dados de matrícula de 2021 da Rede Municipal de Ensino de Salvador.

Deficiência	Creche	Pré Escola	Fundamental I	Fundamental II	EJA I	EJA II
Deficiência Auditiva	4	13	75	36	8	11
Surdez	0	0	17	4	1	2
Surdocegueira	0	0	2	0	0	0

Fonte: Sistema de Matrícula da Rede Municipal de Educação, 2021.

Gráfico 05: Dados de Matrícula de 2021 da Rede Municipal de Ensino de Salvador.



Fonte: Sistema de Matrícula da Rede Municipal de Educação, 2021.

Durante anos “[...] o ensino público não desenvolveu políticas públicas eficazes a fim de sustentar a formação do sujeito Surdo” (CUNHA JUNIOR, 2015, p. 189).

Os Surdos brasileiros possuem como primeira Língua a Libras (Língua Brasileira de Sinais), esta deve ser utilizada como mediação do conhecimento para o educando Surdo e para a aquisição de identidade, a partir do encontro com seus pares. Os avanços sociais gradativamente conquistados pela Comunidade Surda e o reconhecimento da língua de sinais como língua, dentre outros benefícios, possibilitou que as pessoas Surdas tivessem acesso aos espaços sociais como: trabalho, educação e saúde. O acesso aos espaços citados foi possível, através da presença do profissional Tradutor Intérprete de Língua de Sinais/Português (TILSP), que viabiliza a mediação da comunicação entre pessoas Surdas e pessoas ouvintes.

Com relação à profissão de intérprete de Libras no Brasil, a formação desses profissionais tem origem na ação voluntária. O movimento em prol da profissionalização dessa categoria foi ganhando corpo à medida que surgiu as associações de intérpretes.

O aparecimento de associações de intérpretes originou-se e, igualmente, resultou de um movimento organizado da categoria, muitas vezes em parceria com a comunidade Surda, que, aos poucos, foi ganhando fôlego em eventos tais como: o I Encontro Nacional de intérpretes de Língua de Sinais, realizado no Rio de Janeiro e organizado pela FENEIS, em 1988 (RODRIGUES; SEIMETZ; VALENTE, 2011, p. 17).

2.5 Formação de Professores para a Educação de Jovens e Adultos Surdos

Neste capítulo, cognominado de *Formação de Professores para a Educação de Jovens e Adultos Surdos*, estabelecemos uma reflexão da formação de professores tomando como referencial o embasamento em alguns teóricos como: Pinto (1993), Freire (1996), Imbernón (2011), Barcelos (2014), Tardif (2014), Albres (2016) e Dantas (2016).

Em 2018, Oliveira (2019) realizou uma pesquisa do tipo Estado de Conhecimento, no Portal de Periódicos Capes, referente às dissertações e teses publicadas. Utilizando o descritor “processos formativos de docentes na EJA”, foram identificados 859 trabalhos, os quais tratavam de diferentes pesquisas voltadas para a formação de professores. Porém, nenhuma estava voltada para a formação de professores para a EJA Surdos.

Ao realizar levantamento de pesquisas sobre a formação docente para Surdos, no Portal de Dissertações do Mestrado Profissional na Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), até outubro de 2020, só foi encontrada a pesquisa “Educação de Surdos e

Deficientes Auditivos no Contexto da EJA Prisional: Possibilidades de Formação Docente no Colégio Professor George Fragoso Modesto”, realizada por Liliane Batista Coutinho Duques Santana, no ano de 2017.

Também foi realizado levantamento no site do Centro de Documentação e Informação Luiz Henrique Dias Tavares (CEDI), nas dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC). O descritor “Surdos” foi colocado nos filtros nas dissertações e encontramos 03 pesquisas: 01 abordando a representação social na formação docente (2009), 01 sobre práticas de letramento digital (2015) e 01 falando da educação de surdos numa concepção familiar (2014) e, nas teses, nenhuma pesquisa foi encontrada.

Por conta da pandemia, estamos vivendo um momento de reclusão social, onde por motivo de segurança de todos, estamos com as Universidades fechadas¹⁵. Sendo assim, ficamos impossibilitados de realizar uma pesquisa diretamente na Plataforma CAPES e usufruir de todos os dados liberados, através do acesso feito com o WiFi institucional. Por isso, foi realizado um levantamento na SciELO, buscando pesquisas realizadas sobre a formação de professores para a educação de jovens e adultos Surdos, e nenhuma pesquisa foi encontrada. Ao buscar por artigos sobre Educação de Surdos adultos, nenhuma pesquisa foi encontrada. Modificando a busca por professores para surdos, foram encontrados os seguintes artigos: Formação de Professores e Método de Ensino para Crianças Surdas (RODRIGUES; GONTIJO; DRAGO, 2020); Percepção de Docentes sobre o Ingresso de um Estudante Surdo em um Campus Universitário (SANTANA; BLASI; DUTRA, 2020); Ensino de língua portuguesa escrita na educação bilíngue de surdos: questões a partir de narrativas de professores da Baixada Fluminense (CALIXTO; RIBEIRO; RIBEIRO, 2020); Os Cursos de Formação/Especialização de Professores de Deficientes Auditivos, no Brasil e em Portugal (1950-1980) (FREITAS, 2019); Educação de surdos no Brasil e Portugal: políticas de reconhecimento linguístico, bilinguismo e formação docente (SANTOS; COELHO; SOARES, 2020); Sistematização de um Programa de Capacitação ao Professor do Aluno Surdo (TENOR; DELIBERATO, 2020); e, Um estudo de possíveis correlações entre representações docentes e o ensino de Ciências e Matemática para surdos (BORGES; COSTA, 2020).

¹⁵ Lei nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13979.htm#:~:text=Art.,objetivam%20a%20prote%C3%A7%C3%A3o%20da%20coletividade. Acesso em: 20 mar. 2020.

Os estudos históricos retratam que professor(a) era a pessoa que as famílias contratavam para entreter seus filhos. Quanto mais relacional o ser humano se tornava, mais surgia a “[...] necessidade de educar, de orientar aqueles que precisavam ser iniciados ou incluídos no convívio social” (HENGEMÜHLE, 2007, p. 67). Com o avanço da vida social, a preocupação com a educação, traz para o cerne da sociedade, a importância do professor(a) e do ato de educar.

Para Tardif (2014), a base do ensino se constitui na esfera social, uma vez que os saberes profissionais são plurais, adquiridos das diversas fontes sociais. “Nesse sentido, pode-se dizer que a relação do professor(a) com seus próprios saberes é acompanhado de uma relação social” (TARDIF, 2014, p. 104).

Pinto (1993) assevera que a educação escolar de adultos deve ser percebida, também, como um construto social e de saberes complementares, derivados da educação espontânea, dada pela consciência social, que é permeada pelo enriquecimento dos conteúdos subsidiados e adquiridos por compostos de todo núcleo social. Num processo que se concretiza no tempo histórico, onde o conteúdo e a forma da educação variam de acordo com as mudanças, demandas societárias e de acordo com os interesses do momento histórico vigente, podem evidenciar o despreparo de alguns professores que apresentam dificuldades para atuar em contextos de mudanças emergenciais, pela falta de visão da importância do seu papel no contexto social. “Relatos de vidas de surdos indicam o quanto, no espaço escolar, eles foram privados do acesso aos conhecimentos socialmente construídos” (ALBRES, 2016, p. 56).

Os fatores que permeiam a exclusão do educando Surdo, precisam ser aprofundados nos estudos e na discussão acerca da Formação de professores. Para além, da discussão sobre a educação de Surdos, é preciso uma reflexão crítica sobre a formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos Surdos. “O processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores” (IMBERNÓN, 2011, p. 41).

Assim posto, Pinto (1993) afirma que o processo de formação do professor(a) é dialético e reflexivo. Dialético por assumir a responsabilidade de fomentar debate sobre a construção social do sujeito, conduzindo-o numa mudança de concepção, de pensar, a partir do ato reflexivo. Fazendo-se necessário a atualização e acompanhamento no processo de desenvolvimento social. Uma vez que a sociedade atua como fonte de aprendizagem e da formação do professor(a). A qualidade técnica e profissional do professor(a) está submetida ao controle social dos dispositivos legais que lhe atribuem

este grau, assegurando-lhe o exercício da docência e lhe proporcionando meios de constantes aperfeiçoamentos. Por este viés, acredita-se que

A capacitação crescente do educador se faz, assim, por duas vias: a via externa, representada por cursos de aperfeiçoamento, seminários, leitura de periódicos especializados, etc.; e a via interior, que é a indagação à qual cada professor se submete, relativa ao cumprimento de seu papel social. Uma forma em que se pratica com grande eficiência esta análise é o debate coletivo, a crítica recíproca, a permuta de pontos de vista, para que os educadores conheçam as opiniões de seus colegas sobre os problemas comuns, as sugestões que outros fazem e se aproveitam das conclusões destes debates. A condição para este constante aperfeiçoamento do educador não é somente a sensibilidade aos estímulos intelectuais, mas é sobretudo a consciência de sua natureza inconclusa como sabedor (PINTO, 1993, p. 113).

Em Pinto (1993), compreendemos que “[...] o problema da formação do educador, especialmente o educador de adultos, é da mais alta importância” e precisa “[...] ser um dos pontos contemplados em todo programa de expansão pedagógica” (Ibidem, 1993, p. 107).

Concordo com o autor e acrescento que, ao longo da história, diferentes teóricos vêm retratando sobre a formação docente; porém, é preciso ampliar trazendo para o cerne investigativo, uma nova, a discussão sobre a formação de professores para educação de jovens e adultos Surdos.

A formação de professores para educandos Surdos, perpassa pelo marco histórico, quando a Libras é reconhecida como língua de comunicação e expressão dos Surdos brasileiros, a partir da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei supracitada, trazendo na sua concepção, a importância da formação docente e estabelecendo a formação de professores para alunos Surdos, através da obrigatoriedade da Libras como disciplina curricular obrigatória, em todos os cursos de formação de professores.

Sobre esse assunto, Albres (2016) faz saber que, quando a Libras é reconhecida no Brasil e seu ensino é difundido, surgem muitas vagas para a docência da Libras e a necessidade de profissionais com formação para assumirem essas vagas.

A necessidade de formação para esses profissionais foi uma das motivações para a criação dos cursos Letras Libras na modalidade de educação a distância (EAD), em 2006, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Albres (2016) descreve que existem diferentes níveis de cursos voltados para a formação docente em Libras: graduação, pós-graduações *Lato sensu* e *Stricto sensu*. A autora, constata que “[...] é evidente que, apesar de o objetivo ser a formação docente, pouco da carga horária dos

cursos está destinado à reflexão do fazer docente, dos problemas sobre ensino-aprendizagem ou das questões didáticas” (ALBRES, 2016, p. 39).

A discussão, apresentada aqui, precisa, no contexto atual, ser ampliada para pensar e problematizar o déficit na formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos Surdos, pois, a inclusão dos sujeitos jovens e adultos na escola é um desafio e, esse desafio, exige saberes profissionais necessários à prática docente. Tardif (2014) considera como saberes profissionais, o conjunto de conhecimentos que foram transmitidos pelas instituições que ofertam a formação de professores.

No decorrer da história da formação de professores, esta passou por grandes evoluções, assim, como o exercício profissional na docência. “No trabalho educativo com jovens e adultos há que se levar em consideração estas questões históricas, políticas, econômicas. Enfim, culturais” (BARCELOS, 2014, p. 34).

E, nesse contexto histórico, não podemos esquecer a luta travada para a profissionalização dos docentes, que, no decorrer dos anos, enfrentam a desvalorização da carreira e uma profissão massificada, com redução de salário, controle do Estado e falta de autonomia (IMBERNÓN, 2011). “ A posição histórica da docência como forma de trabalho própria de mulheres, a resistência que oferecem os pais, os cidadãos e os políticos à reivindicação do controle profissional das escolas” (Ibidem, p. 13). São elementos que não podem ser deixados de levar em consideração no pressuposto histórico da profissão.

Como é enfatizado por Imbernón (2011), o conceito de profissão não pode ser relacionado ao campo da neutralidade e nem no campo científico, pois, é produto de conteúdo ideológico com forte influência da prática profissional outorgada pelo contexto. Nesse contexto, de acordo com Imbernón (Ibidem, p. 28), “[...] ser um profissional da educação significará participar na emancipação das pessoas”. Uma vez que “[...] o objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social” (IMBERNON, 2011, p. 28).

O mesmo autor considera que, além de saber, ou seja, possuir um certo conhecimento formal e a “capacidade de ensiná-lo”, o professor(a) precisa desenvolver uma prática pedagógica que lhe possibilite autonomia na tomada de decisões, com relação à sua atuação prática. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 22).

A prática pedagógica perpassa por questões como ética, política e profissão, trazendo para o professor a responsabilidade do dever de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Nesse sentido, a prática pedagógica exige que a sua formação, se torne um processo permanente. Uma vez que a sua formação deve ser consolidada numa constante análise crítica de sua prática (FREIRE, 2001).

Os saberes construídos na formação de professores, devem continuamente possibilitar uma reflexão crítica necessária na sua prática pedagógica. Segundo Freire (1996), é preciso que o professor(a) lute por uma prática educativa, e a melhor maneira de lutar é testemunhando essa luta através da relação que o professor(a) tem com os educandos.

Sendo assim, apesar da “[...] diversidade de entornos em que se dá a formação dos professores” (IMBERNÓN, 2011, p. 13), percebe-se que ainda falta progresso na formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos Surdos e isso traz impacto direto na emancipação socioeducacional desse sujeito, e na ação do professor(a) em sala de aula.

Considerando esses fatores, Imbernón (2011) percebe que os professores que participam da formação, devem receber como garantia de benefício, uma formação de qualidade, com uma premissa adequada às suas necessidades profissionais em contextos sociais e profissionais em expansão e que repercute na qualidade de ensino.

Na compreensão de Farias (2019), para que jovens e adultos Surdos adquiriram autonomia educacional na aprendizagem, o professor(a) precisa constantemente ressignificar a sua prática pedagógica, pois, na sala de aula, encontrará sujeitos Surdos com diferentes níveis de proficiência, diferentes histórias de vida e até mesmo, sujeitos Surdos sem aquisição da língua de sinais. Para esses sujeitos, a escola além de ser um espaço de aprendizagem é também um local para aquisição da sua língua, pois, esta aquisição pode acontecer na interação relacional das pessoas Surdas com Surdos proficientes ou na interação com professores ouvintes proficientes na Libras.

Em Tardif (2014), vemos que o ato de ensinar é preconizado numa ação pedagógica plural, viabilizada por diferentes saberes, sejam eles: disciplinares, curriculares, experienciais ou advindos da formação profissional. Na sua concepção à docência “[...] não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos” (Ibidem, p. 36) e, os saberes profissionais, são definidos como um conjunto de conhecimentos transmitidos pelas instituições que ofertam formação de professores.

Com relação aos saberes profissionais docentes, o referido autor garante que são gerados de diversas fontes como o seu trabalho, cultura pessoal, história de vida, cultura escolar anterior, conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, um certo conhecimento didático e pedagógico oriundo da formação profissional, conhecimentos curriculares, na experiência de outros professores. “Um professor raramente tem uma teoria uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareça contraditórias para os pesquisadores universitários” (TARDIF, 2014, p. 263).

Essa convicção trazida por Tardif, pode ser comparada a uma “unidade teórica ou conceitual, mas pragmática”, como uma caixa com diferentes ferramentas para ser utilizada por um artesão e que precisa delas no exercício de suas atividades. Esses aspectos precisam ser considerados na prática pedagógica, para que os professores possam alcançar “[...] diferentes tipos de objetivos cuja realização não exige os mesmos tipos de conhecimento, de competência ou de aptidão” (TARDIF, 2014, p. 264).

Tardif (2014) reitera que, com relação à prática pedagógica, muitos professores desenvolvem o seu papel da arte de ensinar, partindo da sua própria história de vida e, principalmente, da sua história de vida escolar. “Essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certeza sobre a prática docente”. (Ibidem, 2014, p.261).

Transcorrendo ainda sobre essa percepção, ele afirma que os “[...] alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino. E quando começam a trabalhar como professores, são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais” (TARDIF, 2014, p. 261).

Pensando nas contribuições a partir da formação de professores, Imbernón (2011) declara que ela deve conceber como produto final, um profissional que seja agente de mudança individual e coletiva, concebendo a importância do saber e o que deve ser feito, assim como, do saber porque deve fazê-lo (IMBERNÓN, 2011, p. 40).

É preciso instaurar a discussão com relação ao saber e saber fazer na perspectiva da formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos Surdos, uma vez que, para acontecer a efetividade dessa ação é necessário a introdução desta discussão na formação do professor(a).

A formação é um ambiente onde os saberes e práticas são (re) significadas, (re) contextualizadas, e constituir-se um espaço de produção de novos conhecimentos, de troca de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do professor, da construção de novas competências docente (PAZ; DANTAS, 2015, p.3).

Pela escassez de reflexões sobre a temática voltada para a educação de jovens e adultos Surdos, o presente estudo instaura, através do ato investigativo, um apelo pela efetividade de políticas públicas, que proporcionem a discussão sobre a Formação de professores para a EJA Surdos. Porém, essa não é uma tarefa fácil, uma vez que “[...] a educação de jovens e adultos não é considerada como formação específica, obrigatória, a cargo das universidades, para o educador de jovens e adultos, efetuando -se uma formação inicial generalista” (DANTAS, 2016, p. 538).

Algumas poucas instituições superiores, que ofertam o curso de Pedagogia, trazem a EJA como disciplina curricular nos seus programas de ensino. A respeito disso, citamos o Curso de Pedagogia Ead, ofertado pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), com Polo em Salvador, onde, como mediadora de alunos Surdos e ouvintes, posso relatar a existência da disciplina EJA, na grade curricular. Nessa perspectiva Dantas (2015, p. 540), reitera que,

A formação de professores em Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil vem sendo tratada nos seus fóruns estaduais e regionais específicos, nos Seminários Nacionais de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, nos Encontros Nacionais sobre Educação de Jovens e Adultos (ENEJAS), nos Encontros Regionais sobre Educação de Jovens e Adultos (EREJAS). Está sendo discutido também em Reuniões Científicas da Associação Nacional de Pós -Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), como ocorreu em 2014, em Natal, onde a temática foi contemplada em uma Mesa Temática na qual se discutiu políticas públicas para inclusão, contrapondo a EJA com a educação do campo, indígena e educação popular. .

Devido à carência de cursos, tanto na graduação como na pós-graduação na modalidade EJA, é que surge a necessidade de demanda por qualificação na e para a EJA. É preciso “políticas públicas plurais” que exijam formação mais completa para o professor(a) da EJA. A EJA “[...] enquanto modalidade de Educação Básica ainda é tratada com pouco prestígio pelo meio acadêmico, carece de pesquisas nesta área e é preciso reconhecer suas especificidades distintas que requerem uma maior atenção na formação destes profissionais” (DANTAS, NUNES; LAFFIN, 2017, p. 188).

Buscando contribuir nessa problemática de falta de formação para professores da EJA, o Programa de Mestrado Profissional na Educação de Jovens e Adultos (MPEJA),

ofertado pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), inaugurou na área de ensino um campo de investigação e que se mantém até os tempos atuais, como única proposta ao nível de pós-graduação em todo Brasil. “ Proporcionando o fortalecimento da pesquisa educacional, a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, bem como a ampliação do estudo e da produção científica na área da EJA” (DANTAS, 2017, p. 544).

Nesse sentido, têm que se concordar com Gadotti e Romão (2008), ao dizerem que, com relação à formação de professores para a EJA, em sua quase totalidade, estes não estão preparados para esse campo, pois, na sua grande maioria, são professores leigos ou pertencentes ao próprio corpo docente do ensino regular. Esses professores com pouco ou nenhum conhecimento sobre a EJA, são inseridos numa sala de aula, com uma pluralidade de sujeitos, com diferentes histórias de vida, diferentes saberes e diferentes culturas, e nesta diversidade se encontra o sujeito Surdo (GADOTTI; ROMÃO, 2008).

Em busca de possibilitar um ensino de qualidade, é necessário a inclusão de elementos fundamentais, tanto para a profissionalização, quanto para a formação adequada dos professores de Jovens e Adultos Surdos, pois, sem saberes necessários, o professor(a) não terá condições de “saber fazer”.

Além do saber e fazer necessário a prática pedagógica, o professor(a) de jovens e adultos Surdos precisa, também, da comunicação em Libras, pois, ela é a forma de expressão e comunicação da pessoa Surda e ela deve ser a língua usada na mediação dos saberes na prática docente.

Assim sendo,

O grande problema está em considerarmos que disponibilizar para os profissionais que trabalham com surdos apenas cursos paliativos de LIBRAS irão resolver alguns problemas na metodologia de ensino para surdos. É evidente que, nestes casos a possível aquisição de uma língua não vai determinar o sucesso no ensino, o que deve ser feito é que não apenas o profissional deve saber a língua de sinais, mas também é necessário que haja um trabalho em que possamos discutir como realmente devemos fazer para ensinar aos surdos, de maneira que possam ser desenvolvidas atividades em todas as disciplinas (CARVALHO, 2010, p. 40).

Concordamos com o pensamento de Carvalho (2010) que, para o avanço na educação de jovens e adultos Surdos, é impreterível o investimento na formação docente de professores, algo que vai além da oferta de cursos paliativos de Libras. A reflexão sobre a construção de uma prática pedagógica para a aquisição de aprendizagem dos Jovens e Adultos Surdos, deve ser dialogada na Formação desse professor(a). “[...] é de vital importância que os educadores que lecionam na EJA sejam precavidos e evitem

reproduzir as mesmas metodologias empregadas no ensino regular do diurno” (BASEGIO; MEDREIROS, 2013, p. 38).

Reforçamos que, a falta de acessibilidade linguística e da formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos Surdos trazem impactos direto ao educando que, mesmo estando incluído, acaba sendo excluído por um ensino sem qualidade e com dificuldade de aquisição de aprendizagem pela prática pedagógica, acaba enfrentando o grande desafio de permanecer na escola ou de abandoná-la. “[...]cabe ao professor(a) e à escola propiciar uma ação político-pedagógica que inclua esses alunos no contexto escolar, no mundo do saber, mas de forma diferenciada, de uma maneira que o educando possa ingressar na EJA com tranquilidade, a fim de que avance gradualmente” (BASEGIO; MEDREIROS, 2013, p. 38).

Além dessas questões, há que se considerar a proficiência em Libras, pois é com a Língua Brasileira de Sinais, que o professor(a) poderá provocar nos educandos as indagações, a criticidade, a curiosidade, por meio de uma teoria epistemológica e que poderá proporcionar a construção de todo o conhecimento. Freire (1996) coloca que, é preciso “[...] saber que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro numa sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos”.

Alguns pensadores consideram um quadro de invisibilidade, com relação aos Jovens e adultos Surdos incluídos na EJA. Essa invisibilidade é reforçada e duplamente considerada, pois é preciso considerar a urgência de uma formação docente capaz de compreender a fala sinalizada do sujeito Surdo e refletir sobre as suas necessidades socioeducativas. "Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (FREIRE, 1996).

2.6 Políticas Públicas: Documentos Legais e Legislação

Essa seção não tem a pretensão de trazer aprofundamento teórico sobre a temática das políticas públicas, mas, uma breve reflexão sobre a temática proposta, com a demonstração da contribuição de alguns artefatos legais.

Pensando no conceito etimológico da palavra política, trazemos a definição de Azevedo (1997 apud COSTA; MACHADO, 2017, p. 43), considerando como política “[...] tudo que corresponde aos cidadãos e ao governo da cidade e aos negócios públicos”.

Assim como “[...] à participação do povo nas escolhas necessárias dos assuntos coletivos da cidade e do território” (Ibidem, p. 43).

Políticas públicas, para Boneti (2006 apud AMORIM, 2012, p. 29), é “[...] a ação que nasce do contexto social, mas que passa pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social”. Considerando, também, políticas públicas como um “Jogo de forças que se estabelecem no âmbito das relações de poder, relações estas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil” (BONETI, 2006, p. 76 apud AMORIM, 2012, p. 29).

Ainda sobre esta temática, podemos considerar “[...] que políticas públicas são todas as ações que um governo faz, ou deixa de fazer, para atuar em um determinado problema social. E só é possível haver políticas públicas se houver a participação dos atores sociais” (SAMPAIO, 2017, p. 152).

Nessa perspectiva, é importante a participação e colaboração dos atores sociais na construção de políticas públicas educacionais. Na visão de Amorim (2012), a educação é um bem público, que deve estar disponível ao alcance de todos. Não somente ao alcance, mas, também, na garantia de um fazer pedagógico, que leva o educando a desenvolver o aprendizado com autonomia.

Segundo o autor, a construção de políticas públicas educacionais possibilita ao educando a transformação e a reflexão sobre o exercício de cidadania e a busca por soluções das problemáticas relacionadas aos diferentes níveis educacionais. “As políticas públicas da educação são consideradas, ainda, como necessárias para garantir o fortalecimento da cidadania e resolver as questões do crescimento cultural individual e coletivo da população como um todo” (AMORIM, 2012, p. 30).

Com relação às políticas públicas educacionais, em 1996, temos a criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), com restrições para a EJA. Costa e Machado (2017, p. 52), declaram que:

No que tange à Educação de Jovens e Adultos (EJA), observa-se que essa modalidade de ensino, durante muitos anos, foi excluída do processo de Educação Básica, com um histórico de políticas públicas caracterizado como programas, mas, a partir do início do segundo milênio, vivencia a possibilidade de reconhecimento como modalidade da Educação Básica, sobretudo na compreensão de ser além da alfabetização, descaracterizando o vínculo histórico da EJA como mero espaço de alfabetização de adultos.

Ao longo da história, os sujeitos da EJA Surdos deixaram a escola por falta de professores proficientes na sua língua, a Libras. Morar num país falando uma língua e ter

outra língua, que não é a sua, nos espaços educacionais, acaba não sendo fácil e, principalmente quando se trata de uma língua gesto-visual.

Como afirma Oliveira (2015), as políticas de Educação de Jovens e Adultos estão sendo construídas desde o século passado e são fundamentadas em documentos que estabelecem princípios e diretrizes nos sistemas educacionais, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), ao afirmar ser dever do Estado a garantia do Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito. A Carta Magna também preconiza que a escola é de todos, pois todos possuem direito a ter uma educação pública de qualidade.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), ao ser analisada pelo prisma documental da legalidade, no Artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos, currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. No seu Artigo 1º, passa a valer, acrescida do Artigo 26-B, cuja redação mostra que, “Será garantida às pessoas surdas em todas as etapas e modalidades da educação básica, nas redes públicas e privadas de ensino, a oferta da Língua Brasileira de Sinais - Libras, na condição de língua das pessoas surda” (BRASIL, 1996).

Com relação a EJA, a LDB (BRASIL, 1996), também reiterou os direitos educativos dos jovens e adultos ao ensino adequado às suas necessidades e condições de aprendizagem, estabelecendo as responsabilidades dos poderes públicos na identificação e mobilização da demanda, e provisão de ensino fundamental gratuito e apropriado. Através desse direcionamento legal, a EJA passou a ser uma modalidade da Educação Básica, garantida aos jovens e aos adultos que não tiveram acesso ou que não deram continuidade aos estudos, na idade apropriada no sistema regular.

É importante compreender as contribuições das Diretrizes Curriculares Nacionais, na Educação de Jovens e Adultos, através do Parecer nº 11/2000, que reconhecem “[...] que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor(a), aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino”. Assim, esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo (BRASIL, 2000).

Conhecer a legislação, consultá-la e cobrar sua aplicabilidade, são processos individuais do cidadão e da sociedade, bem como, da sua representação coletiva. Estas se convertem em políticas públicas sociais que devem estar voltadas à população e suas necessidades e realidades (CÓRDULA; FARIAS, 2017).

Para estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais, para a Formação de Professores da Educação Básica, temos a Resolução CNE/CP n° 1/2002, na qual é definida que, as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, a formação docente voltada para atender à diversidade, contemplando conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Com relação ao aluno Surdo, as instituições superiores, precisam possibilitar formação de professores para atuarem na mediação do aluno Surdo, com conhecimento linguístico na língua do aluno, a Língua Brasileira de Sinais. E isto, acaba não sendo possível, ao possibilitar apenas uma formação inicial, onde o futuro professor de Surdos obtém um conhecimento mínimo, com uma disciplina de Libras, e que, na maioria das instituições, possui um percentual mínimo de créditos. Pela necessidade do aluno surdo a Resolução CNE/CEB n° 2, de 11 de setembro de 2000, traz em seu texto, a necessidade de atenção às questões linguísticas dos sujeitos Surdos e deixa sugerida a possibilidade de participação de intérpretes educacionais nas instituições educacionais.

Na cidade de Salvador, na década de 1980, os Surdos baianos utilizavam a LAPA¹⁶, como um dos locais de bate papo. As pessoas Surdas, mesmo antes deste período, já haviam começado a se reunir para conversar, estabelecendo locais como ponto de encontro e, a partir destes encontros e diálogos, se organizaram e fundaram Associações que os fortaleceram como cidadãos. Os surdos baianos criaram um espaço com forte mobilização na área esportiva e social. Esse espaço é o Centro dos Surdos da Bahia (CESBA), na década de 1940, com a finalidade de ser um local de “bate papo”, de encontro e troca de vivência dos Surdos baianos. Esse espaço superou as diversidades e existe até hoje, como promotor de atividades sociais, esportivas e de empregabilidade para Surdos. Essas associações e esses encontros, deram força a uma mobilização Surda, originando assim, um Movimento.

Segundo Fernandes (2007), a partir de 1960, começaram a surgir os movimentos sociais que uniram as pessoas Surdas, para começarem a reivindicar seus direitos e ter as suas necessidades reconhecidas pelas políticas públicas. Esse movimento foi denominado de Movimento Surdo e, ao longo dos anos, se constituiu como movimento de luta e resistência por políticas públicas educacionais.

O Movimento Surdo, no mundo, proporcionou uma organização política que avança no sentido de superar a marginalização, trazendo

¹⁶ A LAPA é uma Estação de Transportes urbanos de Salvador e também um centro comercial.

esse sujeito para os espaços que o enxerguem como um cidadão. É uma organização que atua a partir de estratégias que buscam romper estereótipos que ameaçam a sua acessibilidade a uma gama de direitos adquiridos, principalmente, a uma educação de qualidade (MIORANDO, 2007, p. 78).

Falando sobre os aspectos relacionados à reivindicação da comunidade Surda, vemos que a história do Movimento Surdo foi permeada por lutas e resistências, pelo desejo de ver a concretização de políticas públicas educacionais, para que possibilitassem ao sujeito Surdo, um ensino de qualidade e que considere sua condição linguística.

Com relação a considerar a condição linguística dos alunos Surdos, é imprescindível citar como conquista, a Lei Federal nº 10.436, aprovada em 2002 e o Decreto nº 5.626 de 22, de dezembro de 2005. Estes trouxeram avanços na construção de políticas públicas linguística para as pessoas Surdas. A Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), reconhece a Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio legal de comunicação e expressão das pessoas Surdas.

E o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), que além de regulamentar a Lei de Libras, dispõe sobre este idioma como disciplina curricular obrigatória nos cursos de licenciatura e nos de formação de professores, e também, garante a presença do tradutor-intérprete na sala de aula, para que ocorra a mediação entre professores e alunos Surdos (RODRIGUES; VALENTE, 2011).

Falando sobre o TILSP, temos a regulamentação da sua atuação profissional regulada pela Lei nº 12.319/2010. Portanto, existe um amparo legal pelo respeito aos direitos individuais, pelo atendimento às necessidades específicas educacionais, ao reconhecimento da língua natural para o Surdo e por seu acompanhamento no âmbito escolar por profissionais que dominem este idioma (BRASIL, 2010).

A Resolução nº 038/2013, do Conselho Municipal de Educação de Salvador, estabelece normas para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, para todas as Etapas e Modalidades da Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino. No Art. 8, a Resolução afirma que cabe às instituições que integram o Sistema Municipal de Ensino zelar para que as escolas públicas municipais e privadas com oferta de Educação Infantil (particular, comunitária, filantrópica e confessional) ofereçam condições para a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial, adotando medidas para garantir:

Educação bilíngue – Língua Portuguesa/LIBRAS – visando desenvolver o ensino escolar na Língua Portuguesa e na Língua Brasileira de Sinais, sendo que o ensino de Língua Portuguesa será desenvolvido na modalidade escrita,

como segunda língua e o ensino de LIBRAS, como primeira língua para os alunos surdos e atendimento, de forma obrigatória, desde a Educação Infantil, do ensino de LIBRAS para a educação de pessoas surdas, como 1ª língua, de acordo com o art. 14 do Decreto nº. 5.626/2005 (Resolução Conselho Municipal de Educação nº 038/2013, Artigo 8, Inciso II e V).

Esses documentos legais afirmam o direito linguístico que o sujeito Surdo tem e esse direito, não é um favor negociável, mas, um direito conquistado. Conquistado, a partir das reivindicações da comunidade Surda, por uma política educacional, que melhor atenda às suas necessidades educacionais e linguística. Mas, o movimento Surdo, continuou marchando rumo a construção de uma política de educação bilíngue. Recentemente uma grande vitória foi conquistada, através da aprovação da Lei nº 14.191 (BRASIL, 2021).

Essa Lei compreende no artigo 60-A, que a educação bilíngue de Surdos é uma modalidade de educação escolar que deve acontecer em escolas bilíngues de Surdos, classes bilíngues de Surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de Surdos, sendo ofertada de forma opcional para educandos Surdos, Surdo-cegos, com deficiência auditiva e sinalizantes, Surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas.

Na parte B do artigo citado, os sistemas de ensino também devem prover materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior.

A Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), passa a vigorar acrescida dos artigos 78-A, onde é estabelecido para o público-alvo, que "[...] os sistemas de ensino, em regime de colaboração, desenvolverão programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos estudantes”.

O acréscimo concernente ao artigo 79-C, fala que “A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação bilíngue e intercultural às comunidades surdas, com desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa”. Com vistas a “[...] fortalecer as práticas socioculturais dos surdos e a Língua Brasileira de Sinais” e “[...] manter programas de formação de pessoal especializado”, dentre outros objetivos trazidos nos incisos da Lei citada (BRASIL, 1996, p. 50).

Através da Lei nº 10.172 em 2001, temos a instituição do Plano Nacional de Educação (PNE). Nessa Lei encontramos 26 metas que retratam a EJA, mas com relação à proposta específica para os sujeitos Jovem e Adulto Surdo, e suas especificidades linguísticas, nenhuma orientação sobre esse público é encontrado.

Ao pesquisar sobre EJA, chama a atenção a escassez de políticas públicas voltadas para o sujeito Surdo. O Plano Nacional de Educação (2011-2020), descrito através da Lei nº 13.005/2014, tem na sua meta 4, a proposta sobre a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional inclusivo, propondo a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais, como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua, aos(às) alunos(as) Surdos e com deficiência auditiva, em faixa etária de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, e estando em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas.

Com relação às políticas públicas para educação de jovens e adultos baianos, temos o material Política de EJA da Rede Estadual, organizado em 2009, pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia. O referido material traz orientações para a reestruturação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Estadual de Educação e foi concretizando em parceria com os principais e diversos sujeitos da EJA. Porém, a falta de concepções políticas educacionais voltadas para o sujeito Surdo pertencentes à EJA e a não existência de metodologia voltadas para esses sujeitos, revelam a falta de participação dos sujeitos Surdos e dos militantes educadores que atuam na formação de professores para Surdos. Essa ausência dos sujeitos Surdos na Política de EJA, da Rede Estadual, é evidenciada na categorização de quem o Estado cita como sujeito da EJA: negros e, em especial, mulheres negras, moradores/moradoras de localidades populares; operários e operárias assalariados(as) da construção civil; condomínios; empresas de transporte e de segurança.

O documento Política de EJA da Rede Estadual, foi construído há 11 anos, colocando como desafio a ser enfrentado pela EJA o diálogo com a diversidade. A falta de políticas públicas educacionais para os jovens e adultos Surdos como sujeito da EJA, configura um atraso injustificável, uma vez que o Brasil há 25 anos é signatário da Lei de Salamanca (BAHIA, 2009).

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais, e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar: I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação (RESOLUÇÃO CNE/CEB, 2000).

O Parecer CEB nº 11, de 10 de maio de 2000, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Sendo considerado um importante documento da área de Educação de Jovens e Adultos. Nele, o relator Jamil Cury considerou o fato da EJA ser uma oportunidade para o pagamento de uma “[...] dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela”. O Estado possui como dever precípua a garantia de uma educação pública efetivada com “oferta de educação regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades...”.

O documento também considera três funções da EJA: a função reparadora, a função equalizadora, a função permanente ou qualificadora.

A função reparadora da EJA, estabelece que uma escola de qualidade é um direito dado a todo ser humano, onde a educação escolar deve possibilitar um espaço democrático de conhecimento, que diminua a desigualdade social. Correlacionando essa afirmação aos sujeitos Surdos, estes só podem ter igualdade de oportunidade se houver reconhecimento dos direitos de ser educado na sua língua. O parecer fala dos indígenas, do ensino de outro idioma, mas não cita a Libras, como L1 do sujeito Surdo.

A função equalizadora da EJA, visa a equiparação de oportunidades, no sistema educacional, “[...] à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação”. Garantir esse direito ao sujeito Surdo é possibilitar uma educação respaldada por sua necessidade linguística cultural.

A função permanente da EJA, chamada de qualificadora, mostra o desafio a ser preenchido não só por iniciativas individuais, mas também por programas de políticas públicas. “A função qualificadora é também um apelo para as instituições de ensino e pesquisa no sentido da produção adequada de material didático que seja permanente enquanto processo, mutável na variabilidade de conteúdos” (PARECER CNE/CEB nº 11/2000, p. 12)

Por isso, alguns por conta própria tomaram a decisão de aprimorar seus conhecimentos, buscando formação contínua financiada por conta própria, a fim de melhorar a aprendizagem para o educando ao aprimorar o seu conhecimento.

A EJA é uma conquista dos movimentos sociais que há muito tempo reivindicam uma educação de qualidade para Jovens e Adultos que foram obrigados a abandonar a escola, ou que nunca tiveram acesso a ela. É assegurado à EJA o direito a Educação de forma diferenciada em toda a educação básica, para trabalhadores que não conseguiram

se alfabetizar em tempo real, e, mesmo assim, diariamente os profissionais da EJA lutam contra a ameaça da evasão escolar.

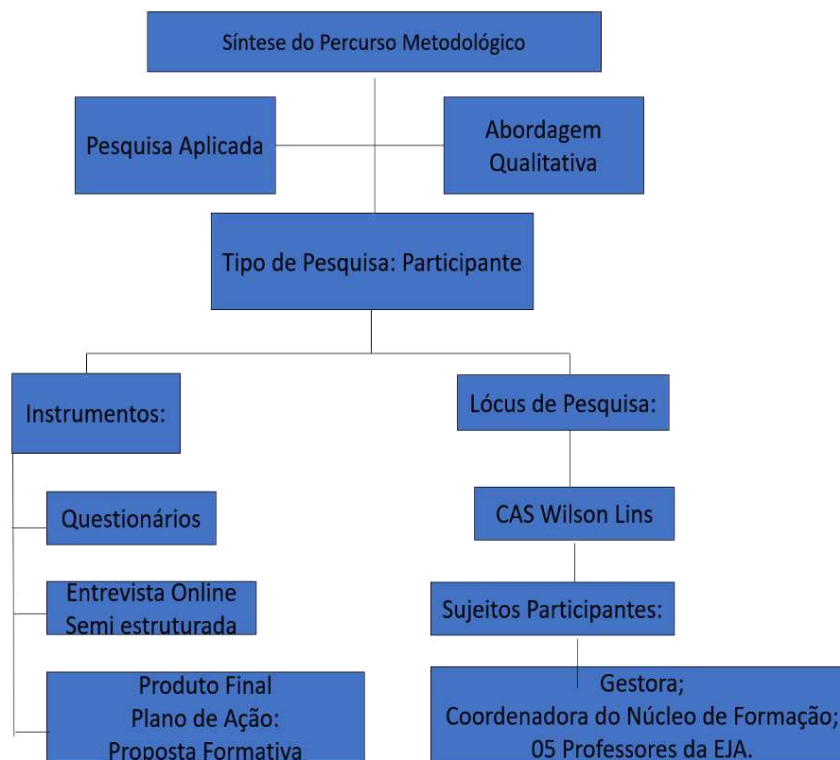
Para o alcance educacional eficiente da EJA, é preciso, desde a formação inicial do professor(a), ter conhecimento sobre as suas implicações e possibilidades. Não obstante, não basta ao sujeito ter um professor(a) na sala de aula, pois, é preciso que o educador tenha conhecimento e acesso às políticas públicas educacionais, buscando o elo de favorecimento que a aplicabilidade delas podem possibilitar para a ação pedagógica.

Nesse sentido, Basegio e Medeiros (2013) ressaltam que para o sujeito da EJA adquirir conhecimentos, cabe ao professor e à escola oportunizar “[...]uma ação político-pedagógica que inclua esses alunos no contexto escolar, no mundo do saber, mas de forma diferenciada, de uma maneira que o educando possa ingressar na EJA com tranquilidade” (BASEGIO; MEDREIROS, 2013, p. 38).

Dessa forma, compete ao professor(a), atuante na EJA a familiaridade com a realidade educacional específica do aluno adulto e as políticas públicas educacionais que foram desenvolvidas de forma a favorecer a inclusão social desse sujeito, pois, a Educação de jovens e adultos é um direito conquistado.

3 PERCURSO METODOLÓGICO: ASPECTOS TEÓRICOS E ESTRATÉGICOS

Figura 04: Fluxograma do percurso metodológico



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, em 2021.

Neste capítulo é apresentado o percurso metodológico para a referida investigação, o procedimento técnico adotado foi do tipo Participante, com abordagem Qualitativa, quanto aos dispositivos que foram utilizados na pesquisa, assim como, a caracterização do seu lócus e dos sujeitos de pesquisa. O aporte teórico utilizado no referido estudo foi construído a partir de uma ação metodológica estruturada numa interligação da teoria com a prática.

Durante o fazer investigativo, um desafio surgiu para toda a civilização, um vírus, tornou-se causador de grandes mudanças no mundo. Muitas pessoas tiveram que aderir ao afastamento social, como medida preventiva, pela preservação da vida. A COVID-19 fez com que muita gente passasse a fazer uso constante do trabalho remoto, houve um aumento de pessoas que passaram a aderir ao *home office*. Foi preciso adaptação e, sendo assim, para dar continuidade ao ato de pesquisa, foi preciso se reinventar. Apesar de fazer parte de uma geração analógica, foi preciso buscar amparo e usufruir das ferramentas digitais, da rede de internet, que foram as maiores protagonistas desse momento novo e

deram suporte na continuidade do ato de pesquisa, na busca por dados, realização de entrevistas e no produto final.

O Coronavírus foi o grande responsável por gerar esse contexto de pandemia, instaurando um “[...] medo caótico generalizado e a morte sem fronteiras causados por um inimigo invisível” (SANTOS, 2020, p. 10), durante o período de março de 2020, até setembro de 2021, quando da realização deste estudo, além do momento em que algumas instituições educacionais fizeram adesão ao formato híbrido de educação.

Em 23 de julho de 2021, registros da Organização Mundial da Saúde (OMS), mostram que foram confirmados 192.284.207 casos no planeta. No Brasil, foram registrados 19.473,954 casos de COVID-19, onde muitas pessoas morreram, chegando a 549 mil e, na Bahia, foram um 25. 485¹⁷. Muitas foram as dificuldades durante a pesquisa neste período: escolas e bibliotecas fechadas, aumento no preço de livros, dificuldades dos participantes em colaborar com a pesquisa, mas uma a uma as dificuldades foram superadas e a investigação foi realizada.

Por conta da pandemia, a etapa de realização das entrevistas com os participantes para dialogar sobre a temática investigativa no CAS Wilson Lins precisou ser realizada pela plataforma digital *Google Meet*.

O aporte teórico utilizado no referido estudo aqui apresentado foi construído a partir de uma ação metodológica estruturada numa interligação da teoria com a prática. Para que o aprimoramento aconteça é preciso aprimoramento na prática, mas para conseguir aprimoramento é preciso se submeter sempre à análise crítica, resultante de retificação ou ratificação da mesma, sendo assim, a prática precisa da teoria como a teoria precisa da prática (FREIRE, 2001).

A ciência possibilita provocações que permitem ao sujeito questionar respostas encontradas no senso comum. Segundo Minayo (2001), a ciência permite a “construção da realidade”, apesar de alguns críticos serem opositores a essa verdade. “A ciência é a forma hegemônica de construção da realidade, considerada por muitos críticos como um novo mito, por sua pretensão de único promotor e critério de verdade”.

A ciência para Medeiros (2019, p.31), é “[...] um campo de conhecimento com técnicas especializadas de verificação, interpretação e inferência da realidade”. Onde a

¹⁷Fontes: <https://covid19.who.int/>
<https://www.google.com/search?q=numero+de+mortes+covid+hoje&sxsr>

política, assim como a teoria e a análise fazem parte do conjunto que compreende a Ciência. “[...] A política ocupa-se da transição entre o que é para o como deve ser” (2019, p. 31). Ao realizar um estudo investigativo, o pesquisador depara com a construção do conhecimento, construção esta definida anteriormente em alguma teoria, ou a partir da verificação da realidade construída, como afirma Severino (2016), a ciência será aflorada à medida que o homem possibilite a construção do conhecimento.

Num contínuo pensar sobre ciência, Brandão (1999, p. 12) declara que “[...] é necessário que o cientista e sua ciência, sejam, primeiro, um momento de compromisso e participação com o trabalho histórico e os projetos de luta do outro, a quem mais do que conhecer para explicar, a pesquisa pretende compreender para servir”.

A pesquisa é uma ferramenta usada para elevar, modificar ou até mesmo desenvolver a compreensão da sociedade sobre uma determinada investigação. “A pesquisa leva o sujeito à autorreflexão de suas práticas” (PEREIRA, 2019, p. 82). É um desafio necessário realizar pesquisa voltada para a Educação de Jovens e Adultos Surdos. Lacerda (2006) afirma que a temática sobre a educação de Surdos é bastante preocupante. Para a autora, as pesquisas desenvolvidas no Brasil e no exterior retratam que um número significativo de sujeitos Surdos, que passaram por vários anos de escolarização e, quando chegam na graduação, apresentam dificuldades no desenvolvimento dos aspectos acadêmicos. É preciso que a formação de professores contribua de forma significativa com o desenvolvimento educacional de alunos Surdos.

O CAS Wilson Lins vem ao longo dos anos ofertando formação para professores Surdos e ouvintes. O presente estudo de natureza aplicada, não intenciona trazer respostas e soluções prontas, mas, responder a seguinte pergunta norteadora: quais são as necessidades formativas que poderiam constar em uma proposta de formação continuada, para professores da Educação de Jovens e Adultos Surdos no CAS Wilson Lins?

Nesse sentido, Pereira (2019, p. 19), afirma que a pesquisa aplicada possibilita qualificação à prática do profissional. “O objetivo da pesquisa aplicada nos mestrados profissionais e doutorados profissionais em educação é qualificar a prática educativa para que ela cumpra melhor sua intencionalidade de formação humana” (Ibidem, p. 21).

O mesmo autor defende que a pesquisa em educação precisa, antes de tudo, ter um alcance social e emancipatório, provocando “[...] mudanças qualitativas na educação escolarizada ou não escolarizada, na prática profissional, nos diversos sujeitos da educação, dentre outros” (PEREIRA, 2019, p. 22). Na fase exploratória, constatou-se que o Núcleo de Capacitação do CAS, realizou diversas proposições formativas, porém,

nenhuma voltada para a Educação de Jovens e Adultos. Sendo assim, a pesquisa em educação aqui proposta, pretende trazer contribuição na formação continuada de professores, ao idealizar uma proposição formativa para professores do CAS que atuam com docência na EJA.

Verifica-se em Gil (2008), que:

A pesquisa aplicada, por sua vez, apresenta muitos pontos de contato com a pesquisa pura, pois depende de suas descobertas e se enriquece com o seu desenvolvimento; todavia, tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos. Sua preocupação está menos voltada para o desenvolvimento de teorias de valor universal que para a aplicação imediata numa realidade circunstancial (GIL, 2008, p. 27).

Corroborando com os conceitos trazidos por outros autores, Prodanov e Freitas (2013, p. 51), alegam que a pesquisa aplicada tem como objetivo principal gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos, e envolvendo nessa aplicabilidade verdades e interesses locais. Existe distinção entre os alunos do ensino regular e os alunos da EJA, que vêm de um processo de exclusão, com distorção idade-série e que na maioria das vezes são trabalhadores. Isso exige do professor(a) uma prática pedagógica, com a compreensão do contexto social, que diferencia a modalidade EJA, do ensino regular. Nesse sentido, na fase exploratória foi evidenciada através de uma conversa com a gestora, sobre a lacuna existente na formação dos professores para a docência na EJA. Por isso, idealizamos como ação intervencionista, a elaboração de um plano de ação, através de uma proposta de formação continuada para os professores da EJA.

A pesquisa na perspectiva intervencionista possibilita ao professor(a) uma ação investigativa da prática, que, na visão de Pereira (2019, p. 83) a “[...] intervenção só pode ser pensada na lógica da práxis, portanto, organizada e articulada na dinâmica do investigar-intervir na intencionalidade de produzir mudança-conhecimento”.

3.1 A Abordagem Qualitativa da Investigação

O estudo investigativo, aqui descrito, buscou amparo na abordagem qualitativa, pois compreende que ela possibilita maior clareza para estudos subjetivos com objetivação social. A pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais

profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p. 21).

Para Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa qualitativa é um método que interpreta a realidade de forma a considerar a relevância dessa realidade, num determinado contexto social, político ou outro diferente da abordagem quantitativa que dá prioridade ao aspecto estatístico. Os autores também descrevem que

A pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70).

A escolha pela abordagem qualitativa deu-se por esta ser considerada mais apropriada para a pesquisa participante. Assim, Gil (2008, p. 175) pondera que “No entanto, com as pesquisas definidas como estudos de campo, estudos de caso, pesquisa-ação ou pesquisa participante. Nestas, os procedimentos analíticos são principalmente de natureza qualitativa”.

Em Richardson (2012, p. 90), este tipo de pesquisa é “[...] caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos”. O autor percebe a importância da escolha que o pesquisador faz por um local adequado para ser pesquisado, assim como, a sua familiaridade com os membros participantes do referido estudo. Esses aspectos pertinentes a pesquisa qualitativa foram ponderados no percurso metodológico descrito neste estudo (RICHARDSON, 2012, p. 95).

3.2 Tipo de Pesquisa: Participante

Como o procedimento técnico para a construção da pesquisa foi do tipo pesquisa participante, ela é um tipo de pesquisa social, realizada no trabalho coletivo, onde os teóricos Brandão e Streck (2006), outorgam a pesquisa participante como metodologia indicada para pesquisas com grupos e comunidades que, comumente, enfrentam exclusão socioeconômica. Os autores afirmam que “[...] a pesquisa participante não cria, mas

responde a desafios e incorpora-se em programas que colocam em prática novas alternativas de métodos ativos em educação e, de maneira especial, de educação de jovens e adultos” (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 25).

Com base na afirmação dos autores anteriores, a pesquisa participante se configura como assertiva para um trabalho que será desenvolvido com professores que poderão encontrar no exercício da docência o sujeito Surdo. A pessoa Surda faz parte da população minoritária que vive numa sociedade majoritariamente ouvinte, fazem parte de uma comunidade que os incute numa forçosa injustiça social por diversos fatores. Corroborando com a discussão, Pereira (2019, p. 78) relata que “A pesquisa participante tal como concebida por Paulo Freire é fundamentada numa ação pedagógica com o grupo e para o grupo visando uma mudança na situação problema vivida por ele”.

A pesquisa participante surge conceitual e metodologicamente, no início da década de 80, quando a realidade de um número importante de sociedades latino-americanas se caracterizava pela presença de regimes autoritários e modelos de desenvolvimento manifestadamente excludentes, no aspecto político, e concentradores no aspecto econômico (GAJARDO, 1999, p. 39).

Ainda segundo Pereira, (2019, p.78), “A pesquisa participante visa a conscientização crítica da situação opressora do coletivo que politicamente busca soluções reais de seus problemas”, pelo surgimento de um problema coletivo.

Na busca por investigar quais são as necessidades formativas que poderiam constar em uma proposta de formação continuada para professores da Educação de Jovens e Adultos Surdos no CAS Wilson Lins, a pesquisadora se envolveu com os participantes de modo participativo, buscando colaborar na elucidação dos desafios que atravancam a formação de professores para estudantes Surdos. “Nesse contexto, a pesquisa tem uma intenção político pedagógica e científica, considerando que, no processo de educar, também produz conhecimento e o pesquisador vai se educando também” (PEREIRA, 2019, p. 78).

A construção desse trabalho investigativo buscou corroborar com a premissa da pesquisa participante que, em consonância com Brandão e Streck (2006, p. 11), acredita numa ação científica constituída na interação social, norteadas por meio de “uma forma solidária de participação”. Por conta do contexto social provocado pela Covid-19, a pesquisadora optou por desenvolver um plano de ação, com uma proposta de formação continuada, para fazer parte das proposições formativas para os professores dos sujeitos da EJA, no CAS Wilson Lins.

O desejo de contribuir com o movimento social em defesa pela Educação de Surdos perpetuou uma reflexão crítica sobre a temática apresentada, transcorrendo numa construção de troca com os diversos “atores sociais”, possibilitando um trabalho acadêmico em construção com o outro, partindo do interesse militante e configurando a ação investigativa geradora como um momento de troca. Nesse sentido, Freire (1996, p. 29) concebe a educação como uma ação de transformação e troca, onde, quem ensina busca aprender e aprende ao indagar-se, descortinando a individualidade do pesquisador, que no transcorrer do seu papel, “[...] pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo”. Brandão e Streck (2006, p. 12-13), descrevem que:

A pesquisa participante deve ser compreendida como um repertório múltiplo e diferenciado de experiências de criação coletiva de conhecimentos destinados a superar a oposição sujeito/objeto no interior de processos que geram saberes e na sequência das ações que aspiram gerar transformações a partir também desses conhecimentos. Experiências que sonham substituir o antigo monótono eixo: pesquisador/pesquisado, conhecedor/conhecido, cientista/cientificado, pela aventura perigosa, mas historicamente urgente e inevitável, da criação de redes, teias e tramas formadas por diferentes categorias entre iguais/diferentes sabedores solidários do que de fato importa saber. Uma múltipla teia de e entre pessoas que, ao invés de estabelecer hierarquias de acordo com padrões consagrados de ideias preconcebidas sobre o conhecimento e seu valor, as envolva em um mesmo amplo exercício de construir saberes a partir da ideia tão simples e tão esquecida de que qualquer ser humano é, em si mesmo e por si mesmo, uma fonte original e insubstituível de saber.

A sociedade é representada por uma diversidade de sujeitos, que, apesar de serem pessoas únicas, possuem na sua individualidade, conhecimento adquirido dos diversos atores sociais que convivem pela atuação intervencionista social, e que, conjecturam, na troca de conhecimento através da conversa. Esse contexto também se aplica às pessoas Surdas que realizam as suas trocas e conversas sinalizadas. Neste sentido, Brandão e Streck (2006) afirmam que a pesquisa participante é como uma ação pedagógica que inter-relaciona a criação de saberes sociais, como uma “pedagogia de criação solidária”, possibilitando “[...] atores-autores e que é um aprendizado no qual, mesmo quando haja diferenças essenciais de saberes, todos aprendem uns através dos outros”.

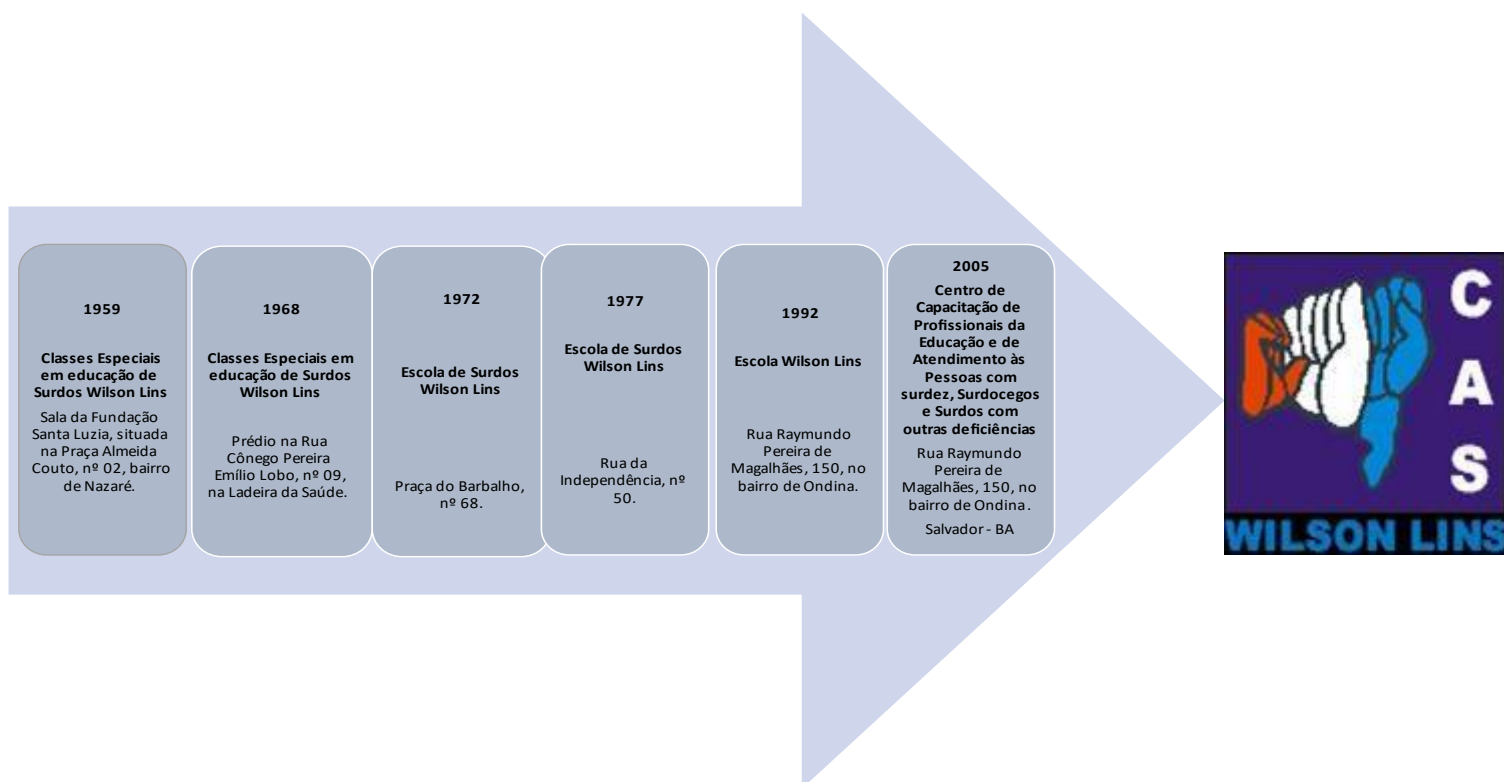
No que se refere à educação de Surdos, o presente estudo buscou dar lugar à indignação, transformando-a numa ação política por meio da qual a construção coletiva trará dados investigativos e que poderão operacionalizar intervenção na realidade educacional. Pois, “[...] deve-se reconhecer o caráter político e ideológico da atividade

científica e pedagógica. A pesquisa participante deve ser praticada como um ato político claro e assumido” (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 43).

3.3 Caracterização do Lócus e dos Participantes da Pesquisa

O lócus escolhido para a realização desta pesquisa foi o CAS Wilson Lins, Escola e Centro da Rede Estadual de Ensino, localizado na cidade de Salvador, Bahia. Justifica-se esta escolha, pelo fato de ter sido a primeira instituição a ter uma turma de Educação de Jovens e Adultos Surdos e pela convergência da sua missão, que é capacitar profissionais que atuem na área da surdez e realizar atendimento a Surdos, Surdocegos e Surdos com outras deficiências. Sua meta visa assegurar a formação de cidadãos críticos e conscientes, preparados para o exercício da vida profissional e para os desafios do mundo contemporâneo e, pela atuação profissional na Instituição desta pesquisadora, até o ano de 2019.

Figura 05: Fluxograma da Linha do Tempo CAS Wilson Lins.



Fonte: Projeto Político Pedagógico, criado pela pesquisadora, 2020.

Segundo informações descritas no Projeto Político Pedagógico (PPP) (2020), no ano de 1959, Wilson Mascarenhas Lins de Albuquerque, era Secretário da Educação e Cultura do Estado da Bahia. Ele criou as classes de ensino especializadas para Surdos,

chamada de classes para educação de Surdos Wilson Lins. Estas, funcionaram numa sala da Fundação Santa Luzia, situada no bairro da Praça Almeida Couto, nº 02, bairro de Nazaré, na cidade de Salvador.

Muitos familiares começaram a matricular os seus filhos e, por conta disso, “No ano de 1968, as classes especiais foram transferidas para um prédio na Rua Cônego Pereira Emílio Lobo, nº 09, na Ladeira da Saúde, Salvador, onde funcionou até o dia 29 de abril de 1970” (EWL, 2020, p. 15).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (EWL, 2020), em 06 de dezembro de 1972, o Decreto nº 9301, foi publicado no Diário Oficial do Estado, assim as Classes Especiais em Educação de Surdos Wilson Lins, foram elevadas à condição de escola, passando a ser chamada de Escola de Surdos Wilson Lins e funcionando até o dia 20 de maio de 1977, num imóvel alugado, na Praça do Barbalho, Salvador.

Registros do PPP (EWL, 2020), mostram que, em 10 de março de 1982, a Escola de Surdos Wilson Lins passou a funcionar na rua da Independência, nº 50, em outro prédio também alugado. Somente em 29 de maio de 1992, a escola passou a funcionar na rua Raymundo Pereira de Magalhães, nº 150, no bairro de Ondina, Salvador, onde permanece até os dias atuais.

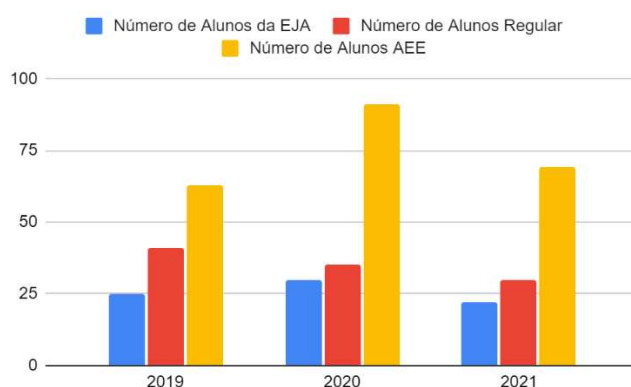
A Escola Wilson Lins foi pioneira na Educação de Surdos, ao longo dos seus 61 anos, a instituição vem se estabelecendo como Centro de Referência para a educação de Surdos na Bahia, porém, ainda assim, é comum professores de Salvador relatarem não conhecerem a Instituição. A escola funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, no nível de ensino de Educação Fundamental I (1º ao 5º ano), atualmente oferta a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA I) Tempo Formativo I Eixos I, II e III.

Quadro 05: Dados de Matrículas de 2019, 2020 e 2021 do CAS Wilson Lins (Primeiro semestre de 2021).

Ano	Número de turmas da EJA	Número de Alunos da EJA	Número de turmas Regular	Número de Alunos Regular	Total Escolaridade	Número de Turmas AEE	Número de Alunos AEE
2019	6	25	9	41	66	20	63
2020	7	30	8	35	65	30	91
2021	5	22	7	30	52	34	69

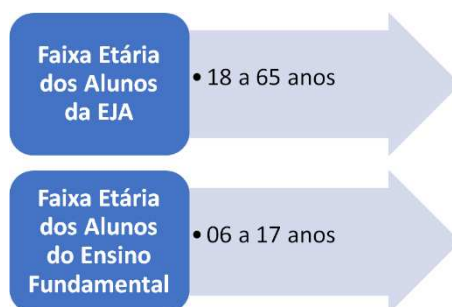
Fonte: Tabela criada pela pesquisadora a partir de dados obtidos na entrevista com a vice-diretora do CAS Wilson Lins, 2021.

Gráfico 06: Dados de matrículas de 2019, 2020 e 2021 do CAS Wilson Lins (Primeiro semestre de 2021).



Fonte: Criado pela pesquisadora a partir da entrevista com a vice-diretora do CAS Wilson Lins, 2021.

Figura 06: Fluxograma das Faixas etárias dos alunos



Fonte: Criado pela pesquisadora a partir da entrevista com a vice-diretora do CAS Wilson Lins, 2021.

No passado, a educação infantil para os alunos Surdos funcionava no Centro de Educação Especial da Bahia (CEEBA) e a educação fundamental na escola Wilson Lins, que só funcionava no turno diurno. Os jovens e adultos Surdos estudavam na modalidade seriada da primeira à quarta série, juntamente com as crianças Surdas. (Informação Verbal)¹⁸.

Segundo a coordenadora do Núcleo de formação (2020), eram muitas as dificuldades enfrentadas, para que os jovens e adultos também pudessem ter acesso à sala de aula. Por esse motivo algumas professoras da escola Wilson Lins, convidaram professoras que atuavam na educação de Surdos, para participarem de uma reunião no CEEBA. Como resultado dessa reunião, surgiu a primeira turma da EJA Bilíngue para Surdos em Salvador. No ano seguinte, em 2004, a SEC autorizou a turma da EJA e esta

¹⁸ Coordenadora do Núcleo de Formação. Entrevistadora: Marcela Farias, Salvador-BA, 2020.

passou a funcionar no turno noturno, ainda assim, muitos jovens e adultos Surdos que moravam em outras cidades ou na região metropolitana continuaram estudando no diurno.

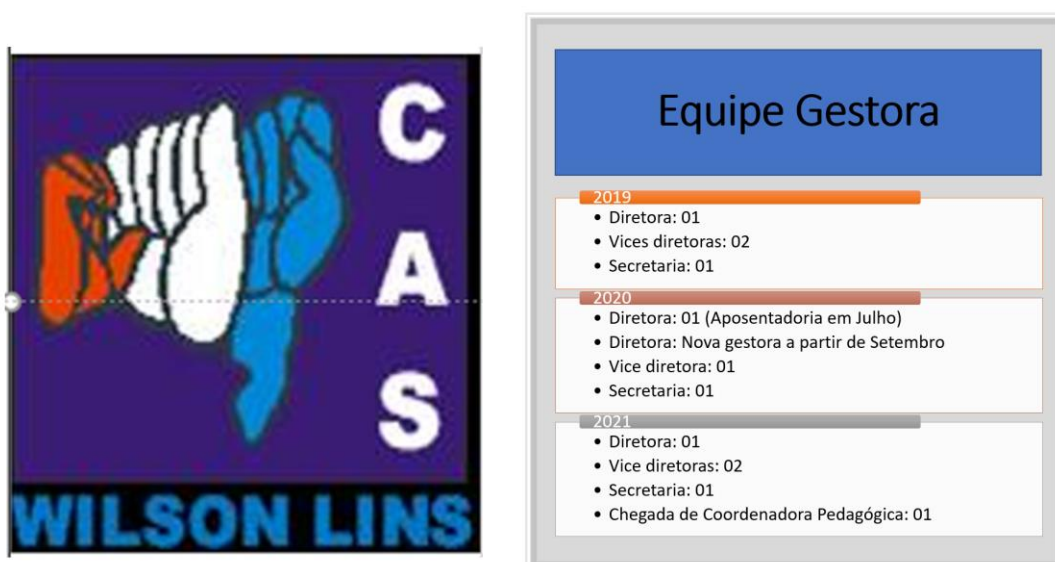
Segundo relato da vice-diretora, no ano de 2021, era para a escola ter aumento no número de turmas da EJA, com previsão de 08 turmas. O que não aconteceu, porque a Secretaria de Educação criou o ano contínuo na Rede Estadual de Educação, ou seja, os alunos entraram no ano de 2021, com a série subsequente a 2020. Por esse motivo a escola perdeu todas as turmas do eixo 3 da EJA.

Os CAS surgiram a partir do movimento de luta dos professores Surdos, pela defesa da educação de alunos Surdos, a principal colaboradora nessa iniciativa foi a professora Surda Shirley Vilhava. O MEC gerenciou os CAS por um tempo, mas, a proposta era que, cada local que acolhesse o CAS, passasse a gerenciá-los, inclusive financeiramente. No caso do CAS Bahia, como a instituição que o acolheu foi a Escola Wilson Lins, pertencente à rede Estadual de Educação, então a SEC, passou a gerenciar o CAS, inclusive com relação aos recursos financeiros. Existem CAS em vários estados do Brasil, estes deixaram de ser organizados pelo MEC, que transferiu as suas ações para o INES- Instituto Nacional de Educação de Surdos, que atualmente é o orientador maior de todos os CAS. A parceria do CAS Bahia com o INES, só começou a acontecer no ano de 2010 (Informação Verbal)¹⁹.

Como Centro, o CAS Bahia surgiu em 2003, mas a sua fundação aconteceu no ano de 2005, passando a ser escola e Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com surdez, Surdocegos e Surdos com outras deficiências, a Instituição passou a ser chamada de CAS Wilson Lins. A escola Wilson Lins e o CAS, funcionam no mesmo espaço físico, com a mesma equipe gestora.

¹⁹ Coordenadora o Núcleo de Formação. Entrevistadora: Marcela Farias, Salvador-BA, 2020.

Figura 07: Fluxograma equipe gestora do CAS Wilson Lins.



Fonte: Criado pela pesquisadora da entrevista com a vice-diretora do CAS Wilson Lins, 2021.

O CAS é composto por 05 (cinco) núcleos: Núcleo de Formação de Profissionais da Educação, Núcleo de Apoio Didático Pedagógico, Núcleo de Tecnologia e de Adaptação de Material Pedagógico, Núcleo de Pesquisa e o Núcleo de Convivência.

Com relação, ao eixo norteador do Núcleo de Apoio Didático Pedagógico, o Projeto Político Pedagógico (2020) informa favorecer aos professores e educandos Surdos, Surdocego e Surdos com outras deficiências, o acesso ao acervo de materiais e equipamentos específicos; as novas fontes de informações que atendam às especificidades socioculturais e linguísticas. Tais ações objetivam estabelecer parcerias com Instituições de Ensino superior (IES), visando o oferecimento de estágios supervisionados a professores de ensino superior.

O Núcleo de Tecnologia e de Adaptação de Material Pedagógico existe para dar suporte técnico à produção de materiais didáticos. Já o Núcleo de Pesquisa busca favorecer a formação de grupos de estudos. E o núcleo de convivência tem o objetivo de “[...] desenvolver atividades culturais, artísticas e lúdicas, que favorece a convivência, a troca de experiência e a integração das pessoas surdas e ouvintes” (EWL, 2020, p. 53).

De acordo com informações do PPP (EWL, 2020), o Núcleo de Formação de Profissionais da Educação, possui como eixo norteador a capacitação de professores, professores intérpretes e de instrutores Surdos. Por ser uma instituição do Estado da Bahia, possui interface com outras instituições públicas, como o convênio com IES, como

a UNEB e UFBA, que enviam seus alunos para o estágio curricular e pesquisas. Existem também parceria com o Instituto Anísio Teixeira (IAT), que é um centro fomentador de formação de professores do Estado da Bahia. Tudo isso busca garantir a participação de seus profissionais como formadores de professores nos cursos de atualização, aperfeiçoamento ou capacitação em serviço de educadores e instrutores Surdos da Rede Pública. Dentre os objetivos desse núcleo destaca-se oferecer cursos de formação continuada a professores, formação pedagógica para professores Surdos e intérpretes, que atuam ou irão atuar com alunos Surdos, Surdos com outras deficiências e Surdocegos. Dentre os vários serviços oferecidos à comunidade destacamos: Atendimento Educacional Especializado (AEE), orientação ao estudante, pais e/ou responsáveis e cursos de LIBRAS para profissionais de educação da rede pública.

Além dos profissionais da instituição, também são público-alvo das formações oferecidas pelo CAS: familiares de Surdos, pessoas Surdas concluintes do ensino médio, profissionais e estudantes da educação pertencentes à rede pública de ensino, professores de Libras, intérpretes da Rede Estadual de ensino, servidores do Estado pertencentes outras áreas como saúde e segurança.

Por ser uma instituição pertencente ao Estado da Bahia, a contratação de professores de Libras e da equipe técnica para atendimento especializado, depende da realização de concurso público. Em Salvador, na rede estadual e na rede municipal nunca houve um concurso público para a contratação de professores de Libras e para TILSP. A contratação desses profissionais era por meio do Regime Especial de Direito Administrativo (Reda) emergencial. No ano de 2016 aconteceu o primeiro processo seletivo para Reda, para contratação de alguns desses profissionais, mas não teve vaga para professores de Libras e sim para instrutores de Libras. Para o Estado é mais barato contratar um instrutor que realizará a função de professor(a), mas com salário de nível médio.

Quadro 06: Quadro do número de docentes e instrutores nos anos de 2019, 2020 e 2021 do CAS Wilson Lins (Primeiro semestre de 2021).

Equipe	2019	2020	2021	Observações
Total de Professores	16	13	12	-
Quantos desses são professores ouvintes	16	13	12	-
Quantos professores são efetivos/concursados	16	13	12	-

Quantos professores são Surdos	0	0	0	Todos os professores são ouvintes.
Quantos instrutores Surdos	5	7	6	São contratados via Reda como instrutor Surdo, mas desenvolvem a função de professor.
Quantos professores são Reda	0	0	0	Não existe contratação de professores por contrato REDA. O que acontece é que os instrutores Surdos e/ou intérprete de Libras, são contratados via Reda como técnicos, mas na prática exercem a função de professores.
Quantos professores ensinam na EJA	10	5	5	-
Técnicos de AEE contratados via Reda, assumem a função de professores	6	5	3	Os técnicos contratados para o AEE, atuam como professores.
Quantos tradutores intérpretes	5	5	5	-

Fonte: Criada pela pesquisadora a partir da entrevista com a vice-diretora do CAS Wilson Lins, 2021.

Na instituição os atores escolares se referem aos profissionais Surdos como professores, mas durante a pesquisa, foi evidenciado que estes são admitidos como instrutores.

É preciso estar atento à questão discriminatória trazida pela nomenclatura de Instrutor de Libras atuantes nas escolas de educação básica. Isso porque se faz comum a percepção de que justamente o sujeito surdo é que tem sido denominado de Instrutor de Libras, mesmo esse tendo além da formação pedagógica, as responsabilidades formativas inerentes aos docentes (FARIA, 2007, p.96).

Quadro 07: Formação dos Instrutores Surdos.

Formação dos Instrutores Surdos
1.Direito e Letras Libras
2.Pedagogia
3.Letras Libras
4.Letras Libras
5.Ensino Médio
6.Letras Libras
7.Letras Libras.

Fonte: Criada pela pesquisadora a partir da entrevista com a vice-diretora do CAS Wilson Lins, 2021.

A vice-diretora, confirma as informações descritas no Projeto Político Pedagógico, com relação a necessidade da composição de uma equipe com os seguintes profissionais:

Quadro 08: Equipe multiprofissional necessária para o CAS Wilson Lins

Equipe Multiprofissional	Existe na Instituição	Quantidade Necessária	Forma de Contratação	Observações
Professor de Libras	Sim	6	Reda	- Os instrutores Surdos assumem a função de professores de Libras.
Professor de orientação e mobilidade (OM)	Não	3	-	Um para cada turno.
Professor de educação física adaptada	Não	3	-	Um para cada turno.
Guia/intérprete Libras/Português	Não	3	-	Um para cada turno.
Professor de atendimento educacional especializado (AEE)	Sim	3	Reda	Um para cada turno.
Técnico em informática (TI).	Não	3		Um para cada turno.
Tradutor/intérprete educacional de Libras/Português	Sim	2	Reda	Precisa de mais 01, Porque os TILSP fazem trabalho de itinerância para a Secretaria de Educação, o ideal são 02 TILSP por turno.
API-Apoio Pedagógico Individual	Sim	8	Reda	-

Fonte: Criada pela pesquisadora da entrevista com a vice-diretora do CAS Wilson Lins, 2021.

A colaboração dos participantes foi fundante à obtenção das informações necessárias para a busca da compreensão e identificação das questões da pesquisa. Os participantes da pesquisa são os professores da EJA Surdos, a coordenadora do Núcleo de formação que também é vice-diretora e a gestora do CAS Wilson Lins.

Atualmente, o quadro de professores do CAS Wilson Lins é de doze professores (12), conforme quadro descritivo abaixo, os quais, juntamente com os instrutores Surdos, foram o universo a ser pesquisado, mas, somente cinco (05) professores participaram. Estes foram definidos tendo como critério de amostra o fato de serem professores da EJA Surdos. Para manter o anonimato dos participantes, seus nomes foram substituídos por nomes de flores, quanto a formação desses professores, 02 são especialistas e 03 são mestres, conforme pode ser verificado no quadro a seguir.

Quadro 09: Professores participantes da pesquisa.

Participantes	Sexo	Formação	Pertencimento étnico	Tempo que trabalha na Instituição	Tempo de docência	Nível de proficiência em Libras
Rosa	F	Mestrado	Branca	29 anos	29 anos	Intermediário
Jacinto	M	Mestrado	Pardo	14 anos	30 anos	Básico
Cravo	M	Especialização	Negro	05 anos	28 anos	Avançado
Margarida	F	Especialização	Parda	15 anos	21 anos	Avançado
Jasmin	F	Mestrado	Parda	15 anos	29 anos	Intermediário
Violeta	F	Especialização	Negra	15 anos	20 anos	Tradução

Fonte: Questionário do *Google Forms* respondido pelos participantes da pesquisa, 2021.

3.4 Instrumentos Utilizados: Questionários, Entrevista Semiestruturada e Análise Documental

A pesquisadora buscou garantir a Ética em Pesquisa com Seres Humanos, obedecendo às orientações da Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, que diz que para as entrevistas realizadas com participantes, todos devem autorizar e assinar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). A identidade e dados das pessoas participantes não foram divulgadas.

A Covid-19 instaurou um novo contexto social, com ordem de afastamento social e quarentena para algumas pessoas, a quarentena é uma situação “[...] mais difícil para uns grupos sociais do que para outros” (SANTOS, 2020, p. 15) e essa dificuldade foi experimentada pela pesquisadora durante o ato investigativo. Por isso foi preciso que os dispositivos fossem adaptados e e/ou mediados por meio digital.

Os instrumentos que foram utilizados pela pesquisadora para a coleta de dados, foram definidos partindo do pressuposto metodológico escolhido. Nesse sentido, Botef (1999) relatou que não existe um modelo único de pesquisa participante. Para o autor, cada contexto a ser pesquisado tem suas particularidades e por isso pode ser adaptado.

Os questionários realizados com os professores da EJA, assim como as entrevistas, tiveram a finalidade de contribuir com a investigação em diferentes etapas. Assim, como cada instrumento musical se une para a realização de uma orquestra, cada um dos instrumentos utilizados possibilitou a compreensão de uma parte que deu compreensão e sentido à pesquisa: Formação de Professores para a Educação de Jovens e Adultos Surdos: Proposições Formativas no CAS Wilson Lins.

A elaboração de questionários visou a construção de perguntas para conseguir elementos necessários à pesquisa, permitindo a cooperação de diversos sujeitos participantes, que individualmente colaboram trazendo conteúdo e informação ao pesquisador. Na fase exploratória, foi realizado levantamento com os professores através de perguntas, durante uma conversa informal, para obter informações sobre conhecimento na EJA e com vistas à fomentação da questão norteadora e da proposta intervencionista.

Em Gil (2008) vemos que “[...] questionário como técnica de investigação é composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas”.

A técnica da entrevista proporciona uma maior interação entre pesquisador e participante, uma vez que possibilita encontro e interatividade, para Macedo (2009) entrevista é um dispositivo utilizado nas pesquisas qualitativas, possibilitando um encontro entre seres humanos. “As entrevistas tradicionalmente têm sido realizadas face a face” (GIL, 2008, p. 113) e, com o contexto social que vivemos, as entrevistas continuam sendo face a face, porém mediada por meio digital.

Brandão (1999) ao falar sobre entrevista conta que

O pesquisador descobre com espanto que a maneira espontânea de um entrevistado falar sobre qualquer assunto é através de sua própria maneira natural de uma pessoa explicar alguma coisa diante do gravador é através de sua história de vida através de um fragmento de relação entre a sua vida e aquilo que responde (Ibidem, p. 13).

A definição de entrevista para Gil (2008) é a técnica que o investigador utiliza com o seu investigado para a obtenção de dados diversos referentes ao aspecto social da investigação. Sendo ela na verdade, “[...] uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (Ibidem, p. 110).

A análise documental também foi um dos instrumentos utilizados na coleta de informações, esses documentos trouxeram para a pesquisadora maior detalhamento e compreensão nas questões que nortearam a investigação. “Em termos gerais, a análise documental consiste em uma série de operações que visam estudar e analisar um ou vários documentos” (RICHARDSON, 2012, p.230). A análise documental realizada durante o processo de pesquisa, facultou obter o quantitativo de alunos Surdos e ouvintes matriculados, a caracterização do lócus e dos sujeitos e quantitativo de pesquisas sobre a temática em discussão.

Consultamos por meio da análise descritiva e exploratória, as informações disponíveis no: Portal de Periódicos Capes; Documento Política de EJA da Rede Estadual; Portal de Dissertações do Mestrado Profissional na Educação de Jovens e Adultos (MPEJA); Centro de Documentação e Informação Luiz Henrique Dias Tavares (CEDI), nas dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC); SciELO; IBGE; Micro dados do INEP; Projeto Político Pedagógico; Relatório de matrícula da Rede Municipal de Salvador. Com relação as pesquisas científicas, Gil (2008) considera como documentos “[...] não apenas os

escritos utilizados para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno” (GIL, 2008, p.147).

3.5 Etapas da Pesquisa e Análise dos Dados

Figura 08: Fluxograma das etapas da pesquisa.



Fonte: Criado pela pesquisadora.

Gil (2002) também afirma que não é uma tarefa fácil prever com precisão as etapas de uma pesquisa participante. Neste estudo, optamos por utilizar alguns passos sugeridos pelo referido autor, que tomou por referência as orientações de Lê Boterf (1984 apud GIL, 2002, p.150) e Gajardo (1984 apud GIL, 2002, p.150): montagem institucional e metodológica; estudo preliminar e provisório da região e da população pesquisada; análise crítica dos problemas; e aplicação de um plano de ação.

Na primeira etapa intitulada “montagem institucional e metodológica” a pesquisadora se debruçou na definição da questão norteadora, dos objetivos, da delimitação do lócus e dos sujeitos da pesquisa, cronograma das ações a serem realizadas e escolha dos instrumentos de coleta.

O estudo preliminar da população envolvida aconteceu na segunda etapa. No intuito de obter mais informações sobre o lócus de pesquisa, conhecer os desafios da instituição e levantamento diagnóstico sobre a situação da Educação de jovens e Adultos, primeiramente foi realizada em setembro de 2019, entrevista com a gestora do CAS Wilson Lins.

Por conta das demandas da gestora, a entrevista foi fragmentada em dois momentos. Na segunda entrevista, além de responder às perguntas sobre a instituição, a gestora falou da importância da pesquisa para o CAS Wilson Lins e solicitou que a temática fosse conversada, também, com os professores, pois estava muito preocupada com o esvaziamento das turmas da EJA, no período noturno. Antes da conversa com os professores, a ideia era uma ação investigativa voltada para os sujeitos da EJA Surdos, mas, houve um redirecionamento a partir do relato dos professores sobre a falta de formação e necessidade de formação voltada para a EJA.

Ouvir a gestora da Instituição e os professores permitiu conhecer suas percepções sobre a EJA, experiências, saberes, conhecimentos, anseios, além de coletar algumas informações sociais, educacionais, dentre outras.

Para dar continuidade ao ato investigativo e conhecer em detalhes os aspectos formativos da Instituição, foram realizadas entrevistas com a coordenadora do núcleo de formação, em outubro de 2020 e em maio de 2021, por meio da plataforma digital *Team Link* e *Google Meet*, que atua há dez (10) anos nessa função e quinze (15) anos como professora na Educação de Jovens e Adultos Surdos.

Por conta da pandemia, a terceira etapa análise crítica dos problemas, aconteceu através de questionários estruturados, que foram enviados aos participantes da pesquisa, por meio do *Google Forms* e pelo aplicativo *WhatsApp* e por meio de entrevista semiestruturada. Com relação aos participantes professores, a pretensão era utilizar somente o instrumento de entrevista, mas, por conta, do momento de restrições, isolamento social e escolas fechadas por conta do vírus da COVID-19, muitas dificuldades surgiram no decorrer da pesquisa, uma delas diz respeito a disponibilidade de tempo, e foi preciso adaptar para que os participantes colaborassem e permanecessem na contribuição do presente estudo.

As entrevistas tiveram a finalidade de contribuir com a investigação em diferentes etapas, estas foram mediadas pela plataforma digital *Google Meet*, por escolha dos participantes, que justificaram, por ser esta Plataforma adotada pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Nesse espaço de interação digital, houve discussão sobre a turma de Educação de Jovens e Adultos e os processos formativos do CAS Wilson Lins, onde o problema foi analisado e descrito detalhadamente. Foram entrevistas semiestruturadas com os participantes da pesquisa, para fazer a análise crítica do problema. “A análise crítica dos problemas que a população considera prioritários e que os seus membros desejam estudar e resolver” (BOTTEF, 1999, p. 53).

A pesquisadora e os participantes, numa interação permanente mediada por plataforma digital, se inquietaram em investigar: quais são as necessidades formativas que poderiam constar em uma proposta de formação continuada para professores da Educação de Jovens e Adultos Surdos no CAS Wilson Lins?

A entrevista com a vice-diretora foi realizada de forma presencial, em julho de 2021, no CAS Wilson Lins. As entrevistas são dispositivos que visam conhecer os “atores sociais”, para estabelecer uma relação direta com os participantes implicados na pesquisa, assim como, levantamento de conteúdos necessários ao trabalho proposto.

Durante todo o percurso investigatório buscamos estabelecer uma dialogicidade, trazendo uma reflexão por meio de informações teóricas e quantitativas disponibilizadas nos dados do IBGE; nos Micro dados do INEP; Relatórios de matrículas da Rede Municipal de Salvador; Projeto Político Pedagógico; Portal de Periódicos Capes; Documento Política de EJA da Rede Estadual; Portal de Dissertações do Mestrado Profissional na Educação de Jovens e Adultos (MPEJA); Centro de Documentação e Informação Luiz Henrique Dias Tavares (CEDI), nas dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC); SciELO. Com relação a análise documental, Gil (2008) considera que “essas fontes documentais são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente para evitar a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas” (GIL, 2008, p.147).

Por se tratar de pesquisa aplicada, a última etapa está relacionada a construção do produto final, que tem como objetivo, elaborar um plano de ação, sistematizado na forma de uma proposta de formação continuada, a partir das contribuições trazidas pelos participantes, visando a construção e ressignificação de conhecimentos voltados para a Educação de Jovens e Adultos. Assim a proposta foi construída a partir das contribuições trazidas pelos participantes do presente trabalho, registradas nos dados de pesquisa.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Neste capítulo apresentamos os resultados obtidos na coleta de dados a partir das entrevistas e dos questionários, relacionando-os com o que é mencionado pelos pesquisadores apontados ao longo do texto.

Na consecução pelos resultados, percorremos um caminho junto com os professores participantes, para responder ao problema da pesquisa que é saber: quais são as necessidades formativas e que poderiam constar em uma proposta de formação continuada para professores da Educação de Jovens e Adultos Surdos, no CAS Wilson Lins? Nesse processo, fez-se necessário envolver a coordenadora do núcleo de formação do CAS Wilson Lins, que também colaborou como participante na referida pesquisa.

Buscamos, por meio dos dados extraídos dos relatos dos professores, atingir os objetivos da pesquisa de forma mais apropriada, quais sejam: identificar quais são as necessidades formativas, apresentadas pelos professores do CAS Wilson Lins, na Educação de Jovens e Adultos Surdos; refletir sobre formação docente, identificando a importância dos aspectos formativos, na construção de conhecimento para a prática docente na Educação de jovens e Adultos e elaborar um plano de ação, com uma proposta de formação continuada, a partir das contribuições trazidas pelos participantes na construção e ressignificação de conhecimentos voltados para a Educação de Jovens e Adultos. Esse último objetivo, está relacionado ao fato da pesquisa ser de natureza aplicada ou seja, para um alcance prático, com a entrega de um produto. Os dados foram organizados a partir da construção de categorias e núcleos de sentidos.

4.1 Construção das Categorias e seus Núcleos de Sentidos

Com relação a busca por trazer os resultados obtidos na coleta de dados, optamos por uma construção das categorias e de seus núcleos, estabelecidas por princípios de agrupamentos descritos em Bardin (2011), que define a categorização como uma operação de classificação de elementos constitutivos, de um conjunto que segue, a partir de um reagrupamento com os critérios previamente definidos.

Para analisar os dados nessa perspectiva, Bardin (2011), apresenta os critérios para a escolha dos dados que serão categorizados, além de considerar que a análise por categorias, também chamadas de rubricas ou classes, reúne um grupo de elementos, que podem ser usados como temática ou como núcleo de sentido.

A categoria foi estabelecida, a partir dos objetivos da pesquisa e foram disponibilizadas em 02 (duas) categorias temáticas: formação docente e necessidades formativas. As categorias são rubricas ou classes, que reúne um grupo de elementos, ou seja, unidades de registros, que serão usadas como análise de conteúdo, sob um título genérico, a partir de um agrupamento realizado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 2011, p. 118).

Os 06 (seis) núcleos de sentidos, aqui apresentados, foram idealizados a partir do agrupamento de recorte das palavras e foram estabelecidos, a partir do agrupamento, das palavras mais citadas nas respostas dadas pelos participantes da pesquisa, durante as entrevistas e respostas nos questionários.

Após a transcrição das entrevistas, foram construídas planilhas para cada participante. Posteriormente, cada planilha passou por análise com um levantamento das palavras que eram comuns, dentro da planilha de cada participante, realizando a classificação das mesmas. “Classificar elementos em categoria, impõe a investigação do que cada um tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles” (BARDIN, 2011, p. 118). Em seguida, foi feita a seleção e contagem das palavras mais citadas. As palavras que foram citadas em maior número pelos participantes foram escolhidas. A partir dessa etapa, uma nova planilha foi construída, esta já separada por cada categoria, com os agrupamentos das palavras comuns e que foram mais citadas por cada participante.

A análise de conteúdo possibilitou agrupar os núcleos de sentido em cada categoria temática em razão dos caracteres comuns destes elementos, conforme quadro descritivo abaixo:

Quadro 10 – Categorias e Núcleos de Sentidos.

CATEGORIAS	NÚCLEO DE SENTIDOS
Formação Docente	Qualidade e Prática Pedagógica
	Formação Continuada
	Desafios e Dificuldades
Necessidades Formativas	Saberes e Experiências
	Conteúdo e Conhecimento
	Aprendizagem e Aluno Surdo

Fonte: Elaborado com base nos dados da pesquisa, 2021.

4.1.1 Formação Docente: a Importância dos Aspectos Formativos, na Construção de Conhecimento para a Prática Docente na Educação de Jovens e Adultos

Na investigação em busca de saber se os participantes da pesquisa tiveram na formação inicial, algum estudo ou formação para a Educação de Jovens e Adultos, identificamos que todos responderam que não. Já com relação à realização de alguma formação continuada para a Educação de Jovens e Adultos, três (03) responderam também que não e dois (02) responderam que sim.

Durante a construção deste trabalho, foi possível refletir sobre formação docente. A formação docente é importante para a construção e ressignificação da prática pedagógica. A categoria Formação Docente é composta por três núcleos: qualidade e prática pedagógica, formação continuada e desafios e dificuldades.

4.1.2 Discussão dos Resultados da Categoria e do Núcleo de Sentido Qualidade e Prática Pedagógica

Neste item propomos uma discussão a partir das respostas dadas pelos participantes da pesquisa, e que foram agrupadas no Núcleo de Sentido Qualidade e Prática Pedagógica. Essa discussão é realizada pelos participantes da pesquisa, pela pesquisadora e pelos autores escolhidos no percurso investigativo.

Pode-se considerar que a formação docente, proporciona qualidade na prática pedagógica, uma vez que esta possibilita ao professor(a), avanços na sua práxis. A ausência de formação docente afeta a ação pedagógica, uma vez que na formação o professor(a) adquire conhecimentos, que resultarão no desenvolvimento de uma prática docente, que viabilizará a mediação da aprendizagem do aluno reflexivo e participativo.

A seguir, como resultado das entrevistas e contextualização do processo de discussão, serão trazidas algumas falas transcritas dos entrevistados (destacados em itálico).

Para a participante Rosa, *os saberes que são produzidos e apropriados ao longo da história de vida, da prática pedagógica cotidiana do professor, exige algumas ações que não são adquiridas pelos professores na sua formação.*

Fortalecemos a reflexão trazida, com o pensamento de Imbernón (2011, p. 41), que afirma que a formação inicial, não oferece aos professores uma prática pedagógica suficiente, para aplicar nova metodologia e métodos que foram desenvolvidos, a partir de

uma abordagem teórica para a prática em sala de aula. A ausência de formação inicial é muito séria, uma vez que ela é o início da profissionalização do professor(a).

Corroboramos com a visão trazida por Imbernón (2011), quando afirma que o termo qualidade está em moda. Muitos profissionais da educação falam sobre os diferentes aspectos da qualidade de ensino, mas para fazer uma análise real da qualidade no ensino, é preciso saber, quais foram os aspectos trazidos pela formação, que repercutiram em mudança na prática pedagógica.

Para o autor supracitado, a formação deixou de ser vista somente como o domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas. A formação do professor(a) também traz como aspecto importante, a proposta de se estabelecer novos caminhos e modelos relacionais e participativos na prática. O investimento na formação docente, se faz necessário, a prática pedagógica do professor(a) melhora, quem ganha com isso é o aluno, uma vez que a proposta de ensino, será adequada à sua realidade e necessidade de aprendizagem.

No pensamento do participante Cravo, *quando os aspectos formativos estão em consonância com as necessidades dos alunos do EJA, a prática docente ganha por qualidade e pelo sucesso do cliente final.*

A formação docente proporciona qualidade na prática pedagógica, uma vez que esta possibilita ao professor, avanços na sua práxis. Os conhecimentos adquiridos na formação docente permitem ao professor(a), melhoria na ação pedagógica e a construção de uma experiência docente, com vistas à aprendizagem significativa do aluno.

Essa afirmativa, vai ao encontro do autor Imbernón (2011, p. 41), quando fala que, na formação do professor, é importante focar na elaboração das informações pedagógicas, com atenção as situações de docência e os planos de ação, que denotarão no desenvolvimento prático em sala de aula.

É válido considerar a importância dos aspectos formativos para o professor(a) da EJA, uma vez que a formação desse professor(a) trará respostas às necessidades educacionais do seu aluno.

Reforçamos trazendo a reflexão de Rosa, sobre *ofertar aos estudantes uma educação de qualidade através de um currículo atualizado e de docentes habilitados para assumir tais turmas desta educação*, que corrobora os estudos de Dantas, Laffin e Nunes (2017), ao escreverem sobre a necessidade e importância da formação de professores e práticas educativas na EJA.

Os autores retratam que a necessidade de qualificação do professor da EJA foi a grande motivação para a implantação do mestrado profissional em EJA. Uma vez que

eram constantes os conflitos enfrentados com relação à falta de formação dos professores e necessidade de uma prática pedagógica, com respaldo em um arcabouço teórico, que trouxesse ao docente competência técnica para ensinar aos jovens e adultos.

Rosa, respondendo sobre este questionamento, também considera que é preciso *renovar as práticas pedagógicas que atendam às necessidades dos jovens e adultos Surdos, valorizando seus conhecimentos prévios e renovando as perspectivas.*

Concordamos que o professor que desenvolve uma prática pedagógica na EJA com Surdos, precisa diariamente, ressignificar essa prática. Sem essa ressignificação e adequação educacional, não haverá aquisição de aprendizagem desse sujeito. O professor encontrará no “chão da escola”, sujeitos Surdos com diferentes realidades e contextos de vida.

Nesse sentido, Farias (2019) considera que é condição essencial que o professor que atua na Educação de Jovens e Adultos Surdos perceba diariamente a necessidade de uma prática pedagógica ressignificada, pois, é através dessa ressignificação que a aprendizagem do jovem e adulto Surdo poderá se efetivar, uma vez que a autora retrata a existência de heterogeneidade em sala de aula: são jovens e adultos Surdos com diferentes níveis de proficiência em Libras e com diferentes características e contextos sociais.

No que se refere a educação básica de Jovens e Adultos, Pinto (1993) enfatiza que é preciso dar a essa modalidade uma identidade própria e um ensino de qualidade. E para que isso aconteça, é necessário haver uma interação de reciprocidade entre educador e educando, ou seja, uma relação de troca dialógica. Numa perspectiva conscientizada, que estabelece constantemente uma prática pedagógica repensada.

4.1.3 Discussão dos Resultados da Categoria e do Núcleo de Sentido Formação Continuada

Nesse tópico trazemos as respostas dadas pelos participantes da pesquisa, com relação ao agrupamento da palavra formação continuada, além disso, as reflexões da pesquisadora e dos autores, que ao longo do presente estudo, trouxeram as suas contribuições.

Quando pensamos em formação para professores, a que se considerar que existem diferentes formatos e tipologias, tais como formação inicial, formação em serviço, formação permanente, autoformação, formação continuada e outras, porém todas convergem para o mesmo objetivo, aportar o professor com saberes.

Com relação a formação continuada, a participante Rosa, em sua fala, *afirma: acredito que é muito importante a formação continuada, principalmente para os educadores de EJA, pois possibilita troca de experiências com outros educadores.*

Durante o percurso investigativo, evidenciamos a falta de formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos. No período destinado para qualificação, momento que o pesquisador apresenta o texto ainda em construção, para uma Banca de professores doutores, que trarão a sua contribuição. A orientadora solicitou a construção de um Card para comunicar esse momento ao grupo de pesquisa. O Card acabou sendo divulgado para outras pessoas que pensavam se tratar de uma formação, a grande surpresa, foi receber uma ligação da Instituição pesquisada, comentando que muitos professores estavam manifestando interesse em realizar formação para a EJA e que aconteceria naquele dia. Esse interesse pode ser justificado pela falta de formação para professores da EJA. Até o momento investigativo, os participantes do CAS Wilson Lins relataram que apesar das diversas formações para professores ofertadas pela Instituição, nunca teve formação para a EJA.

Dantas e Barcelos (2015, p. 87) relatam a não existência de formação específica e incluso obrigatória para o professor que leciona para jovens e adultos, o que ocorre às vezes é Estados e Municípios, por obrigação legal, realizarem formação continuada.

Pensando em formação continuada para educadores da EJA, Dantas (2016) percebe que o debate sobre a formação de professores vem ganhando espaço uma vez que, a falta de formação para esse segmento deixou lacunas, que podem ser preenchidas com o oferecimento de formação continuada para os docentes da EJA.

O entrevistado Jacinto compreende que, *a formação em serviço deve ser constante, ininterrupta. E complementa: penso que existe um desejo por parte do poder público em exterminar a Educação de Jovens e Adultos e nesse aspecto uma proposta coerente de formação continuada, fortaleceria a EJA Surdos.*

O que Jacinto chama de formação constante e ininterrupta, pode ser comparada ao que é chamado por Imbernón (2011) de formação permanente. Os desafios encontrados na sala de aula e a multiculturalidade de alunos, fazem com que o professor perceba a necessidade de um constante aprendizado (Ibidem).

Quando o participante Jacinto, diz que parece que o poder público quer exterminar a EJA, além de tantas outras ações contrárias à solidificação da EJA, encontra respaldo, também, no fluxo contínuo que foi criado para o ano de 2021, motivo pelo qual várias turmas de EJA fecharam, gerando uma nota de repúdio do Fórum EJA Bahia. Apesar das

Diretrizes Curriculares para EJA propor a formação continuada em serviço para professores que atuam nessa modalidade, não é isso que vem acontecendo na prática, por isso, tem fundamento o pedido do participante, para a construção de uma proposta formativa para a Educação de Jovens e Adultos Surdos.

A formação permanente segundo Imbernón (2011, p. 72) ajuda no desenvolvimento do conhecimento profissional, habilitando o professor para o planejamento de aula, avaliação, adaptação ao contexto dos diversos alunos e de suas realidades sociais. Onde essa formação permanente possibilita aos docentes, um contínuo aprender, a partir de uma ação colaborativa e participativa com outros, e nesse outros, estão os colegas.

A formação permanente para Dantas (2017) se refaz constantemente, por meio da ação, ela não acontece por mera acumulação de conhecimentos, mas por uma conquista, que se dá, mediante as diversas fontes de ajuda, provenientes dos agentes como: professores, de materiais didáticos como livros e revistas, das aulas, das redes sociais, das trocas de saberes entre colegas, da experiência refletida e compartilhada.

Araújo, Parisse e Aquino (2017) acreditam que a formação continuada do docente da EJA, precisa estar alicerçada nas políticas públicas, que constituem a base de formação do professor. A formação proporciona uma quebra de paradigma, a desconstrução de práticas conteudistas, tradicionais e excludentes.

A necessidade de formação continuada para Jacinto, é tão grande que ele afirma que *um docente sem formação continuada é um barco à deriva*.

O professor conclui a sua formação inicial e começa a vida profissional, embora tenha tido um grande arcabouço teórico, no chão da escola é que sente a falta de conhecimentos práticos. Por isso, a formação continuada é a ferramenta capaz de habilitar o professor(a), na construção de uma proposta pedagógica, que prima pela mediação coerente com a real necessidade de aprendizagem dos alunos.

Nesse interim, Oliveira (2019) crê que a formação continuada faculta ao professor autonomia para ter uma ação docente com enriquecimento de práticas pedagógicas, que valorizam as experiências, os diferentes conhecimentos e saberes dos alunos.

Com relação a importância da formação continuada, Dantas (2017) reafirma a necessidade por formação para os educadores de jovens e adultos, e demais professores que queiram enveredar no ensino e/ou na pesquisa neste campo de conhecimento, ao dizer, que o lugar da formação deve ser um espaço para reflexão crítica sobre as práticas desses professores.

Imbernón (2011) destaca que, a formação será legítima quando estiver contribuindo com o desenvolvimento profissional do professor na ação educativa e na melhoria das aprendizagens profissionais.

Cravo, em sua fala durante a entrevista, elenca que os benefícios da formação continuada começam *a partir do momento que absorve mais informações, o professor passa a ser mais criativo, desenvolver mais formas de ensinar e percebe como melhorar a partir dos cursos e das capacitações realizadas, é muito legal isso. Por isso é importante investir na formação continuada.*

A formação continuada é um processo formativo, que também pode ser realizado em serviço, quando a proposta formativa é originada a partir das necessidades da instituição, no intuito de dar condições técnicas para o professor. Ou, pode acontecer, com a busca individual, a partir do investimento financeiro, do próprio profissional, que busca o aprendizado de novos conhecimentos, que o habilitem na construção de estratégias pedagógicas, para o enriquecimento da práxis.

Ao longo dos anos, a formação docente tornou-se imprescindível para o professor, além do aprendizado adquirido, durante os encontros formativos também é possibilitado ao profissional o encontrar-se com o outro, esse outro que tem os mesmos anseios de aprendizado que ele, é um momento formativo e, também, um encontro coletivo.

A formação continuada em serviço, proposta pela unidade educacional, tem como objetivo, o desenvolvimento de todo o pessoal que trabalha na instituição educativa. Essa ação pode ser chamada de desenvolvimento profissional coletivo ou institucional. A formação também deve envolver os professores em tarefas comunitárias para a construção de uma educação escolarizada, que promove o vínculo do saber intelectual com a realidade social, numa constante interação relacional (IMBERNÓN, 2011).

Oliveira (2019) percebe a formação continuada como ferramenta que instrumentaliza o professor, no exercício da docência, de forma reflexiva e constante.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores determinam a formação continuada como elemento essencial, na instrumentalização do docente para exercer a prática pedagógica. “A EJA, ao ser compreendida como uma modalidade da educação básica, requer um tratamento e o atendimento às suas particularidades, o que remete a pensar também a formação de professores” (DANTAS, LAFFIN, NUNES, 2017, p. 188).

Com relação aos alunos da EJA, Cravo opina que *são alunos diferentes, o aluno do ensino fundamental não pode ser comparado com a EJA, os alunos da EJA perderam*

o trem da história e precisam correr, buscar informação e formação e precisam ter uma formação diferente e o professor precisa de uma formação continuada para lidar com essa realidade.

Os alunos jovens e adultos matriculados no CAS Wilson Lins possuem as mesmas características socioeducacionais que os demais ouvintes sujeitos da EJA, que, além da surdez, carecem da falta de aquisição da Libras e da carência social provocada pela falta de acessibilidade linguística.

Como professor da EJA, Cravo compreende que o aluno inserido na EJA possui um contexto educacional e de vida distintos do aluno matriculado no ensino fundamental. Foram muitos os fatores socioeducacionais que os levaram a serem excluídos e afastados do chão da escola. Depois de passar um longo período fora da escola, os alunos retornam por diversos motivos e o professor se depara com a necessidade de formação continuada para dentre outras situações, estabelecer uma ação educativa, com competência para promover um processo de ensino aprendizagem com qualidade, apesar das dificuldades de aprendizagem, provocadas pelo período que ficou longe da realidade educacional.

Com relação a essa realidade, Basegio e Medeiros (2013) afirmam ser preciso pensar que os educandos da EJA, quando retornam à escola, voltam com muitas dificuldades materiais e de aprendizagem. Almejando principalmente o resgate do conhecimento que foi perdido e/ou que jamais foi alcançado.

Constatamos nos escritos de Imbernón (2011, p. 44), que a formação deve dotar o professor(a) de instrumentos intelectuais que o auxiliem, com conhecimentos e habilidade para a interpretação das diversas situações, que se apresentam de forma complexa e adversa do que compreendeu no arcabouço teórico.

4.1.4 Discussão dos Resultados da Categoria e do Núcleo de Sentido Desafios e Dificuldades

Neste Núcleo, abordaremos quais são os desafios e dificuldades elencadas pelos participantes da pesquisa, percebendo, assim, por meio das suas respostas, do comentário da pesquisadora e dos autores colaboradores, a relação existente entre a formação e a Educação de Jovens e Adultos Surdos.

Na categoria formação docente, evidenciamos a lacuna existente para a formação de professores da EJA. Os dados de pesquisa mostram a necessidade de proposições

formativas para professores da EJA, justamente para dar conta dessa lacuna. É de fundamental importância, ter ciência da ausência de debates que falem, do Jovem e Adulto Surdo na EJA. Ao longo desse estudo, como descrito no capítulo teórico “Formação de Professores”, não foi encontrada pesquisa sobre formação de professores para a EJA Surdos, e, portanto, que pudessem ser utilizadas para refletir sobre tal fenômeno. Por conseguinte, a que se compreender, nos implícitos, quando o professor participante fala sobre desafio e dificuldade.

Jasmin e Cravo comungam da opinião de que a pandemia provocada pela COVID-19 trouxe grandes desafios, para os professores. Cravo relata que *com o advento da Pandemia, nossos desafios tornaram-se gigantes. Principalmente devido a lacuna de desigualdade socioeconômica, que reverbera na dificuldade dos nossos alunos fazerem parte deste novo espaço virtual de ensino e aprendizagem.* Além disso, Jasmin colocou que, *nós professores também enfrentamos dificuldades financeiras para arcarmos com novos gastos necessários para o ensino remoto.*

Em concordância com a colega, Cravo, ainda acrescentou que, *vejo que neste momento um dos principais desafios é a necessidade de adequação dessa prática pedagógica ao modelo remoto, ao uso de tecnologias educacionais. Respeitar o outro é importante, saber que a questão social, também faz parte.*

A partir de março de 2020, até o presente momento (novembro de 2021), a pandemia provocada pela COVID-19 instaurou um novo marco para educação escolar. Em setembro, as escolas públicas passaram a adotar o modelo híbrido de educação, onde parte das aulas são presenciais e parte das aulas acontecem de forma online. De março de 2020, até setembro de 2021, foi bem diferente, pois, as aulas presenciais foram proibidas, uma vez que a pandemia provocou de forma obrigatória, o isolamento social da população. Contudo, os professores tiveram que encarar o desafio de se apropriarem de ferramentas tecnológicas e de plataformas online, para dar continuidade ao ato educativo de forma remota.

O protagonismo do professor foi primordial para que os alunos continuassem estudando, foi preciso enfrentar vários desafios, desde os relacionados à saúde mental a dificuldade para dominar as ferramentas tecnológicas. A que se considerar, que os professores participantes ensinam a alunos Surdos e alunos Surdos com múltiplas deficiências. Dessa forma, compreendemos a dimensão do relato de Jasmin, quando afirma que os desafios são gigantes.

Além dessas dificuldades, Cravo atribui como principal desafio à preocupação com a adequação da sua prática, para o formato remoto. Para ele a questão social também é um desafio, uma vez que tem na sua turma alunos socialmente vulneráveis, na sua maioria só possuindo um celular, com pacote restrito de dados móveis, o que não os favorece a participarem desse tipo de aula. Desafios e dificuldades pedagógicas, são comumente encontrados e encarados pelos professores, no exercício da docência.

Com relação às questões sociais, que foram evidenciadas durante a pandemia, em síntese, Santos (2020) considera que a quarentena por diversos fatores, trouxe maior visibilidade e reforço nas questões de injustiça, de discriminação, de exclusão social.

Ao considerar que a inclusão da disciplina Libras nas licenciaturas e nos cursos de formação de professores foi regulamentada de forma legal, Farias (2019) faz uma crítica ao denunciar no artigo, “Prática Pedagógica na Educação de Jovens e Adultos Surdos”, que os professores continuamente falam do descontentamento em não encontrarem publicações para a prática pedagógica na sala de aula para jovens e adultos Surdos.

É por isso que Fernandes (2007, p. 135) chama a nossa atenção, ao dizer que é uma dificuldade e um desafio “[...] para o professor(a), sozinho, assimilar um conjunto de novas informações próprias da escolarização de alunos Surdos e decidir sobre as melhores estratégias metodológicas, de modo a não ignorar as necessidades diferenciadas” desses alunos.

O participante Jacinto conta no seu relato *o meu maior e melhor desafio é de, para além de vencer a barreira linguística, me impregnar da cultura surda, respeitando integralmente a identidade surda vista a partir da surdez e não da percepção de ouvintes. Nesse aspecto, somente a EJA Surdos pode me proporcionar uma experiência mais efetiva.*

Realmente é um desafio, para o aluno Surdo, ter na sala de aula um professor ouvinte não proficiente na sua Língua, a Língua Brasileira de Sinais. Com relação ao perfil do sujeito Surdo inserido na EJA, a que se considerar também que alguns desses sujeitos Surdos tiveram aquisição tardia da sua língua e alguns adultos Surdos aprendem a sua língua na interação com os seus pares na escola. Nessa perspectiva, o professor também precisa compreender as questões teóricas sobre identidade e cultura Surda, além de ter domínio na Língua do aluno, pois, através desse conhecimento, poderá apesar do desafio, consolidar práticas educativas com estratégias apropriadas para o ensinar a jovens e adultos Surdos.

A formação de professores para a Educação de alunos Surdos perpassa por grandes e diversos desafios, e não podemos deixar de dar ênfase que um dos maiores desafios é a falta de proficiência dos professores de alunos Surdos. A Libras é a forma de expressão e comunicação da pessoa Surda e ela deve ser a língua usada na mediação dos saberes numa prática docente. "É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (FREIRE, 1996).

O professor Surdo, segundo Cunha Júnior (2015, p. 189), expõe a responsabilidade do ensino público, por não desenvolver políticas públicas eficazes, para sustentar a formação do sujeito Surdo. As pessoas Surdas foram excluídas e segregadas, da escola e da vida em sociedade. Como afirma o autor, eles foram "mantidos no cativeiro dos ouvintes", mas sobreviveram aos diversos fatores de imposição cultural.

Para garantir o fortalecimento da sua identidade, Salles (2007, p. 41) pontua que as pessoas Surdas preferem se relacionar com seus semelhantes, pois no contato com seus pares se identificam, por meio da troca de informações, dos relatos de histórias de vida, das dificuldades enfrentadas em casa e na escola, dificuldades essas normalmente atreladas à problemática da comunicação. O surgimento da Comunidade Surda aconteceu principalmente pela necessidade que as pessoas Surdas tinham de estabelecer diversos encontros Surdos, para aquisição de identidade. Um Surdo estará mais ou menos próximo da cultura Surda a depender da identidade que assume dentro da sociedade.

Durante a entrevista, Cravo apresentou uma questão, "os Surdos são desconfiados", essa afirmativa, de vez em quando surge nos diferentes cursos de formação, ministrado pela pesquisadora. Como professor de Jovens e Adultos Surdos, ele considera que a sua maior dificuldade é, *primeiramente conquistar a confiança do aluno, os alunos surdos são desconfiados, porque são muito observadores, de cara, logo, não consegue. É um processo de relacionamento, de conquista, relação pessoal, foi a maior dificuldade que tive.*

Mediante ao que foi exposto, foi perguntado, se a falta de proficiência em Libras não foi uma dificuldade? Uma vez, que o período de desconfiança levantado foi quando o professor chegou na instituição e não tinha ainda adquirido proficiência na língua do aluno? O professor reportou, que sim, e que parando para pensar sobre essas questões, percebia que sim, pois o quadro de desconfiança acabou, quando passou a se comunicar em Libras. Durante a entrevista, Cravo relata que a sua maior dificuldade como professor, era conquistar o aluno Surdo. Durante a entrevista, percebemos que ele transformou a sua dificuldade em desafio. Diante da sua dificuldade, buscou dar continuidade a ação

formativa, através da sua autoformação e das proposições formativas ofertadas pelo CAS Wilson, por meio da formação continuada em serviço, ofertada aos professores da instituição.

Ao contrário do que se pensa quando o professor tem o domínio da língua de sinais, o aluno Surdo o percebe de outra forma. Esse perceber de outra forma, encontra respaldo no fato de não haver barreira linguística entre professor e aluno, minimizando assim as dificuldades e ruídos da comunicação entre ambos. Diante da proficiência do professor, o aluno Surdo, acredita estar diante de um profissional que respeita a sua diferença linguística e cultural, que o enxerga como cidadão, compreende a violação dos seus direitos sociais e educacionais. E, principalmente, esse professor será competente na práxis, ou seja, na condução da teoria e da prática na mediação do saber do aluno, que diante da intervenção educativa na sua língua terá aquisição de conhecimento, podendo assim alcançar novos degraus de conquista educacional e profissional.

Salientamos que, durante o ato investigativo, foi alarmante encontrar um número tão baixo de alunos Surdos matriculados no ensino fundamental, médio e na EJA, nas escolas de Salvador. Acreditamos que as dificuldades mostradas, ao longo dessa jornada investigativa, são elementos que trazem desafios, na busca dos alunos Surdos por uma educação de qualidade.

Com relação as proposições formativas idealizadas e realizadas pelo Núcleo de formação do CAS Wilson Lins, com vistas, a amenizar as dificuldades enfrentadas pelos professores da instituição e da Rede Municipal e Estadual de Educação, faz-se necessário trazer algumas declarações do professor, dada durante a realização da entrevista.

Trabalhava como professor em outra escola que não tinham alunos Surdos, nunca havia tido contato com a Língua de Sinais e cheguei no CAS, sem ter nenhuma noção. Porém, fiquei inquieto com essa situação e fui buscar capacitações em cursos particulares com professores Surdos e, também, num curso de Pós-graduação em Libras, para aprender sobre a Língua do aluno. Ainda assim, não obtive grandes compreensões sobre a Libras e nem fluência na mesma. Porém, o que realmente me ajudou e possibilitou mudança para vencer a dificuldade que enfrentava, foram: os cursos básico, intermediário e avançado realizados no CAS, me trouxeram aprendizado da Libras e da cultura Surda, além de ter sido fundamental a minha inserção como professor da turma da EJA Surdos. O contato diário, a amizade com os alunos adultos, me proporcionaram mais aprendizado e assim, pude adquirir proficiência na língua de Sinais (Fala de Cravo).

Durante o levantamento de dados, com as entrevistas, Cravo comenta que faz parte da Instituição há cinco (5) anos e vem ao longo desse período, encarando os seus desafios, na busca por novas formações, e o conhecimento adquirido no processo formativo vem lhe proporcionando retornos positivos na sua proposta pedagógica.

Na realidade descrita abaixo, evidenciamos que as formações propostas pela Instituição, assim como as demais realizadas pelo professor, foram essenciais na transformação do profissional que ele se tornou, como professor de alunos Surdos.

Ao me tornar professor de alunos Surdos com múltipla deficiência, tive que aprender a lidar com algumas inquietações. Porque achava que tinha que conseguir logo, tudo de vez, pois esse era o foco com alunos que não tinham deficiência. Eu queria conseguir logo tudo de vez, tudo que foi planejado, para aquela manhã. Precisei aprender a lidar com o avanço gradativo do aluno, com o percentual ele conseguiu alcançar e que era um avanço para ele, apesar de ser diferente do que eu como professor havia estabelecido. No começo ficava ansioso, me sentindo incompetente, era uma dificuldade enorme essa situação. Um aluno, com múltipla deficiência, foi um desafio, que me fez ver que eu era mais deficiente que ele. O aluno não tinha nenhuma coordenação motora, fiquei sem saber o que fazer, mas sabia que tinha que fazer algo, não bastava a questão profissional. Vai além, saber que aquela pessoa precisa de você. Fui professor dele por dois anos, para a minha surpresa a coordenadora da Instituição que ele mora, me chamou para dizer que depois que passei a ser professor dele, a coordenação motora dele, estava mais controlada, que não empurrava mais a porta de vez, passou a bater na porta antes de entrar. O aprendizado que esses alunos me proporcionaram, transformou a minha vida e não me vejo mais trabalhando com outro público. E afirmo, que é necessário o investimento em capacitações, pois não tem como seguir sempre na mesma coisa, com relação aos alunos Surdos. As oficinas e capacitações que o CAS ofertou, trouxeram muito auxílio na minha formação como professor de alunos Surdos. É necessário ser criativo, não existe um método único, precisa estar sempre se reinventando. Porque não existe fórmula (Fala de Cravo).

Observando o cenário de dificuldade e desafios que estão diante dos professores da EJA Surdos, vemos nos relatos de Cravo, a comprovação de que a formação continuada, traz possibilidades reais, para uma prática pedagógica exitosa. Como relatado pelos participantes, a falta de formação inicial para a ação educativa com Jovens e Adultos Surdos, trouxe dificuldade para os atores educacionais, uma vez que não foram instrumentalizados para a prática docente, para alunos Surdos, na sala de aula.

Dessa maneira, concordamos com o proposto por Tardif (2020, p. 249), a formação contínua e continuada dos profissionais da educação é fundamental para que estes adquiram bases de conhecimentos teóricos e práticos. Essas bases podem ser obtidas no processo de “autoformar-se e reciclar-se”, por de diferentes meios, após os estudos universitários iniciais, na perspectiva de haver evolução e progressão, na prática pedagógica do professor(a).

Em suma, o autor conclui, que a formação profissional, é um princípio de partilha de conhecimentos científicos e técnicos, que devem preencher boa parte da carreira docente.

4.1.5 Necessidades Formativas, apresentadas pelos Professores do CAS Wilson Lins, na Educação de Jovens e Adultos Surdos

Na Categoria denominada Necessidades Formativas, apresentamos três (03) núcleos de sentido: saberes e experiências; conteúdo e conhecimento; e aprendizagem do aluno Surdo. Esse núcleo teve a sua construção permeada a partir do objetivo de pesquisa.

4.1.6 Discussão dos Resultados da Categoria e dos Núcleos de Sentidos Saberes e experiências

No Núcleo de Sentidos Saberes e experiências, a partir das contribuições dos participantes, traçamos uma reflexão sobre os aspectos relacionados a troca de saberes e troca de experiência.

Ao falar sobre saberes e experiências, Rosa discorre que *os saberes pedagógicos, práticas do dia a dia que cada um traz e compartilha, serve para refletir e enriquecimento da práxis. Respeitar o conhecimento já adquirido pelos alunos, realizando a junção de suas experiências já existentes com as que o próprio professor terá que trabalhar, ou seja, troca de saberes. Estes saberes são produzidos na prática pedagógica do dia a dia de sala de aula.*

A troca de saberes proposta pela participante, pode acontecer, mediante o desenvolvimento de uma educação colaborativa, permeada por um ensino participativo. Essa troca de saberes, além de outros fatores, traz para o professor, o contato com outras práticas, como elemento enriquecedor da práxis. A partir da troca de experiência

profissional e da troca de saber com o aluno, o professor adquire novos conhecimentos, e que o habilita a desenvolver a docência na sala de aula.

No que diz respeito a educação colaborativa, vemos em Amorim (2012, p. 61), que ela surgiu, a partir do desejo de mudança na prática pedagógica. Como proposta de colaboração na sala de aula, permite o desenvolvimento de uma ação educativa, construída de forma democrática e participativa, através de um ato coletivo. Onde professores e alunos se uniram na busca de soluções e avanço na aprendizagem.

Corroborando com o que foi dito por Rosa, Jasmin *parte do princípio de que o estudante tem um saber sociocultural e historicamente constituído. Neste sentido, concebo os saberes experiências preponderantes, portanto trago sempre o diálogo e o deslocamento de poder e saber como aliados.*

O perfil do aluno da EJA é de uma pessoa que já vivenciou algumas etapas da vida, essas vivências, geralmente compartilhadas com o professor, permitem que aconteça uma troca de saberes. No passado existiu uma concepção educacional que considerava o aluno como tábula rasa, como um ser sem conteúdo, porém ao longo da história essa concepção foi desmitificada. É o que Tardif chama de saberes experienciais.

Segundo Tardif (2020), os saberes experienciais não advêm do conhecimento teórico, eles estão relacionados no âmbito da prática docente. Esses saberes permeiam a vivência profissional do professor, num contexto de diversas interações necessárias a ação educativa. A prática pedagógica não acontece de maneira isolada, a troca de experiência do professor com os alunos, com seus colegas e com outros profissionais com mais anos de carreira, habilita-o, a saber fazer e saber ser um profissional.

Para Dantas (2016, p. 141), a prática pedagógica da educação de adultos, além dos conhecimentos adquiridos na formação, se constituiu também, a partir da troca de experiências na carreira, troca de informações e interlocuções com outros professores da EJA e do domínio da disciplina que lecionam.

Com relação ao aluno ser retratado como tábula rasa, Basegio e Medeiros (2013), consideram esta visão como pertencente à pedagogia diretiva. Nessa perspectiva, os autores afirmam que a educação tradicional acredita que o aluno não possui conhecimento, ou seja, é desprovido de qualquer saber.

Complementando o que já foi dito nas reflexões anteriores, Jasmin responde que é preciso *se aproximar do aluno e o tratar como pessoa, no mesmo nível, trocar conhecimento, trocar experiência. Para o aluno não achar que você sabe mais que ele, não existe o professor ser melhor que o aluno, existem saberes que tenho, existem saberes*

que aluno tem, então é preciso haver troca. A vida é isso, as vezes um está numa condição melhor que o outro e precisa ter essa troca. Educação é uma doação, doa um pouquinho recebe um pouquinho, o tempo todo é assim.

O professor também aprende a partir da troca de saberes experienciais, adquiridos na interação com seus alunos. Faz parte do processo de formação o aprendizado, por meio da troca de saberes com o aluno, na sala de aula.

Com relação a troca de saberes, concordamos com Paulo Freire (1996), quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Nesse interim, Tardif (2020, p. 37) correlaciona os saberes docente aos saberes plurais advindos dos saberes: disciplinares, curriculares e, adquiridos na formação profissional. O autor crê que a relação dos docentes com saberes práticos, não vai diminuir a difusão do conhecimento que recebeu na formação docente.

Margarida também cita a importância da troca de experiência, ela percebe que *para dar conta do trabalho muitas vezes é necessário adaptar material, procurar usar recursos de baixa tecnologia, desenvolver estratégias para que haja uma interação com eles, as trocas de experiências com os colegas, também ajudam no favorecimento da prática.*

Em concordância aos colegas, Jacinto também acredita que *a construção e socialização dos saberes determina o nível do trabalho pedagógico do docente pois leva a todos os stakeholders a profundas reflexões de cunho pedagógico e psicossocial.*

O compartilhamento de saberes experienciais traz um impulsionamento e ressignificação à práxis pedagógica. O professor de alunos Surdos precisa diariamente lidar com a falta ou pouca disponibilidade de recursos tecnológicos na escola. Deste modo, a troca de saberes advindos de prática exitosas, habilidades adquiridas em alguma formação, ou outra, devem ser divulgadas na troca de experiências com os colegas de profissão. Essa troca favorece na criação e/ou adaptação de artefatos materiais e de ressignificação de conteúdos propício para a aprendizagem do aluno.

Durante vinte anos de pesquisa, Tardif (2020, p. 239) conseguiu comprovar que os saberes dos professores são na sua maioria baseados nas experiências que obtiveram na vida profissional, e outra parte nas suas competências e habilidades individuais.

Na visão trazida por Dantas (2015, p. 91), a formação de professores para a docência na EJA deve atentar para a diversidade da clientela formada por jovens e adultos com diversos interesses, diversas particularidades, diferenças culturais, diferentes histórias de vidas, de percursos históricos e de saberes.

A interação trazida por intermédio dos diferentes atores educacionais, contribui no enriquecimento da práxis pedagógica e de conhecimentos que habilitam o professor de forma competente para a mediação da aprendizagem significativa na sala de aula.

Amorim (2012) considera que a aprendizagem significativa é um processo de descoberta pessoal, construída no coletivo, a partir de uma ação cooperativa.

4.1.7 Discussão dos Resultados da Categoria e do Núcleo de Sentido Conteúdo e Conhecimento

Neste núcleo trazemos uma reflexão, tendo como ponto de partida as análises realizadas dos dados dos participantes, com relação a conteúdo e/ou conhecimento, voltados para a EJA. Para dar início, trazemos o relato da professora Jasmin.

Jasmin faz uma ponderação de que *muitas vezes os alunos chegam no eixo 1, com conhecimento restrito, em relação a sua própria Língua (LS). Isto se reflete em dificuldade para adquirir a L2P. Conteúdos inerentes aos eixos formativos.*

Com relação aos aspectos trazidos por Jasmin, Rosa acrescenta que existe a *barreira da comunicação, pois muitos alunos surdos chegam sem a primeira língua, então não basta o professor saber Libras, pois eles não vão entender o conteúdo disponibilizado.*

O tempo formativo do ensino fundamental 1, tem no Eixo 1: Cultura e Identidade; no Eixo 2: Cidadania e Trabalho e, no Eixo 3: Saúde e Meio Ambiente. Dentro desses três Eixos, são trabalhados vários conteúdos, como os pertinentes a Língua portuguesa, que deve ser ensinada como segunda língua, ou seja, L2, para o aluno Surdo e outros conteúdos. Os conteúdos ensinados são relacionados, a partir da temática de cada Eixo.

A problemática é que muitos alunos Surdos, chegam para estudar na EJA, sem nunca terem tido acesso à escola, sem terem tido aquisição prévia de conhecimento escolar ou advindos da escola regular inclusiva sem aquisição de aprendizagem dos conteúdos. Esta é uma realidade presente na Instituição, em todos os níveis, e não somente na modalidade EJA. Estes alunos chegam no CAS Wilson Lins e são inseridos no Eixo 1. Os fatores relatados, não exclui, a possibilidade do aluno sair do Eixo 1 para o Eixo 2, com conhecimento que não atinge o desejado para essa mudança. Isto se deve, muitas vezes pelo fator tempo, que é muito curto para os alunos recuperarem todo o atraso referente aos conteúdos, e, principalmente, com relação a sua língua, a Língua Brasileira de Sinais. Como falamos em outros momentos, sobre a aquisição tardia, a maioria dos

Jovens e Adultos Surdos chegam na EJA sem domínio da Libras e isso traz impactos negativos para o aprendizado dos conteúdos requeridos em cada período escolar.

Conversando com a coordenadora sobre essa problemática, ela relatou que já esteve na Secretaria de Educação para propor uma modificação no tempo da EJA no ensino fundamental, para Surdos e alunos com deficiência. Mas aguarda com a esperança de ter a sua solicitação aceita.

Além de não considerar a existência do sujeito Surdo na EJA, o documento construído para nortear a política da EJA, no Estado da Bahia, excluiu e (in)visibilizou mais uma vez esse sujeito, ao declarar que era de responsabilidade da Coordenação de Educação de Jovens e Adultos manter um diálogo com a Coordenações da Diretoria de Inclusão e Diversidade, para propor um projeto para os sujeitos da EJA indígenas, dos Campos e com Necessidades Educativas Especiais (POLÍTICA DE EJA DA REDE ESTADUAL, BAHIA, 2009).

O documento “Política da EJA para o Estado da Bahia” (BAHIA, 2009) estabelece que os jovens e adultos, inseridos na Educação Básica, devem ter os seus direitos garantidos. Garantia essa, de ter um currículo fundamentado numa pedagogia crítica, que acredita na educação como dever político, como espaço de transformação, necessário para à emancipação dos alunos e da formação destes como pessoas crítico-reflexiva e autônoma.

Com relação ao currículo da EJA, a referida política considera ser preciso a elaboração de uma Proposta Curricular com base em aprendizagens por Tempos Formativos, Eixos Temáticos e Temas Geradores. Com relação aos Eixos Temáticos, definidos no currículo para trabalhar: a identidade, o trabalho, a cultura, a diversidade, a cidadania, as diversas redes de mobilização social e a Pedagogia da Libertação, assim como os Temas Geradores, foram organizados para contemplar as diversas áreas do conhecimento e favorecer a aprendizagem do aluno da EJA (BAHIA, 2009, p. 9).

No intuito de compreender o distanciamento que existe entre a realidade dos jovens e adultos e as atividades de ensino desenvolvidas pela escola, é que Basegio e Medeiros (2013) discordam do grande número de disciplinas que são ministradas, assim como, da proposta conteudista, que não conseguem apresentar significado algum para o aluno inserido na EJA.

Para a participante Rosa o importante é *renovar as práticas pedagógicas que atendam às necessidades dos jovens e adultos Surdos, valorizando seus conhecimentos prévios e renovando as perspectivas.*

Ao pensarmos sobre a transformação de uma prática pedagógica, é preciso considerar que, a resignificação desta, perpassa por um planejamento com vistas às reais necessidades educacionais dos Jovens e adultos Surdos. Necessidade inclusive de motivação para permanecer na escola. Resignificar é planejar uma proposta de ensino adequada à realidade do aluno. Renovar a perspectiva é direcionar o processo de construção do conhecimento, colocando a aprendizagem do aluno, no cerne da ação educativa.

De acordo com Amorim (2012, p. 133), a experiência profissional educacional mostra que foi delegado ao aluno a exigência no alcance das competências e habilidades inerentes ao processo de construção do conhecimento. Com relação ao ato de ensinar, vale ressaltar que a implantação das competências e das habilidades básicas perpassam pela instrumentalização do saber. Instrumentalização necessária, para aprimorar a prática do professor e para que o aluno melhore sua formação educacional e desenvolva objetivos significativos na aprendizagem.

Nesse contexto, Basegio e Medeiros (2013) afirmam que a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) deve ser uma ação coletiva, com a participação de todos os atores escolares, com atenção especial na resignificação dos conteúdos. O autor expõe, que em muitas escolas, os conteúdos que são trabalhados pelos professores, não mostram relevância para as necessidades cotidianas dos alunos.

Jacinto percebe que é importante falar da *construção de um currículo real, voltado para o trabalho, para situações do dia a dia, não perdendo de vista os conteúdos, que sempre serão importantes. Eu falo de uma adequação da teoria à prática.*

Margarida também concorda com Jacinto, ela acha que *falta conteúdos voltados para o mercado de trabalho.*

O currículo desenvolvido para a EJA Surdos precisa levar em consideração a realidade desses alunos que durante anos, foram excluídos da escola, voltam a estudar por diversas motivações, sendo uma dessas motivações, a busca por conteúdos educacionais que favoreça a sua inserção no Mercado de Trabalho. A práxis pedagógica direcionada ao público da EJA deve ser permeada pela aprendizagem de conteúdos contextualizados com a realidade vivenciada pelos alunos. O conhecimento aprendido deve ser utilizado pelos alunos no trabalho e na vida social diária.

Com relação a construção e reconstrução da prática pedagógica, Basegio e Medeiros (2013) dizem que a transformação da prática traz esperanças e perspectivas de mudança de melhores condições sociais, para os alunos.

Sobre a expectativa para mudança, expomos algumas constatações dos problemas enfrentados por alunos que são trabalhadores e estudam na EJA, descritas por Basegio e Medeiros (2013), como a falta de significação nos conteúdos ensinados, ocasionado pelas escolas, mas, devido a homogeneização do sistema de ensino. Essa percepção, faz com que, muitas vezes, o aluno da EJA seja percebido do mesmo jeito que o aluno do ensino regular. Os autores destacam que essa realidade pode ser uma das raízes da evasão escolar na EJA; muitos alunos trabalhadores voltam a desistir da escola, uma vez que esta, não consegue atender às suas expectativas.

Nesse sentido, Rosa fala, *a formação continuada é necessária para nos apropriarmos do conhecimento e podermos ajudar cada vez mais o alunado com surdez favorecendo a formação de um sujeito crítico.*

Mais um relato que traz a evidência da necessidade de formação continuada para professores da EJA Surdos. A escassez de formação para professores da EJA Surdos. Que não se confunda a oferta de cursos paliativos de Libras, cursos voltados para o desenvolvimento comunicacional, com a formação continuada, cujo objetivo seja, o de instrumentalizar o professor(a), como sujeito que investiga, que reflete sobre a sua práxis e constrói a sua proposta pedagógica, de forma significativa e competente. Habilitando o aluno Surdo como cidadão competente na vida em sociedade.

Vale ressaltar, que o processo de formação, no ponto de vista de Tardif (2011), concebe um currículo capaz de desenvolver professores investigativos que refletem sobre a própria prática docente, com conhecimentos que o habilitam a aprender a interpretar e compreender a realidade social e os aspectos pertinentes à docência.

Nesse sentido, o autor afirma que a formação do professor, além de fazê-lo refletir sobre a sua prática, precisa fazê-lo refletir sobre todos os aspectos relacionados a educação, sobre a realidade social e sobre a emancipação do aluno. A formação de professores, seja ela inicial, continuada, ou outra, deveria dotar os docentes de conhecimentos para interpretação das questões complexas que envolvem a educação escolarizada. Permitindo ao professor a construção de saberes intelectuais e a compreensão da realidade social.

4.1.8 Discussão dos Resultados da Categoria e do Núcleo de Sentido Aprendizagem e Aluno Surdo

O núcleo de sentido foi proposto com o objetivo de trazer uma reflexão a partir, dos aspectos condizentes a aprendizagem e ao aluno Surdo, que foram levantados pelos participantes e comentados pela pesquisadora e fundamentado com a colaboração dos autores citados ao longo do texto.

Com relação ao núcleo proposto, trazemos a opinião de Rosa: *conhecermos a diversidade cultural dos alunos, melhora o ensino aprendizagem.*

Quando o professor não possui conhecimentos sobre as características culturais e de identidades da pessoa Surda, ao encontrar alunos Surdos na sala de aula, olha e acredita que todos são iguais. Nesse sentido, sem levar em conta os aspectos relacionados a multiculturalidade da pessoa Surda, o professor traça uma proposta pedagógica, de forma homogênea. Esse direcionamento surge como fator complicador no processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que a construção da prática pedagógica será realizada de forma uma, sem considerar as particularidades, que configura diversidade do povo Surdo.

Para compreensão da importância do multiculturalismo, Moura (2000) descreve que o seu início aconteceu a partir do que foi denominado de movimento multicultural. Neste movimento, as pessoas Surdas puderam se posicionar. O movimento multicultural alcançou grandes proporções ao trazer à tona a discriminação que abrangia as minorias dos mais diversos tipos e difundir a reivindicação destes ao direito de ter uma cultura própria e o direito de ser diferente.

Salles (2007, p. 40) confirma que caracterizar a cultura Surda como multicultural é o primeiro passo para caminharmos na aceitação de que a Comunidade Surda, apesar de partilhar do mesmo espaço geográfico, das mesmas vestimentas e dos mesmos hábitos que a comunidade ouvinte, possui as suas diferenças culturais. Diferenças estas, permeadas na constituição no cerne da sua comunicação. Enquanto a essência comunicacional da Pessoa Surda se dá pela gestualidade, para os ouvintes se dá de maneira predominantemente sonorizada.

Como reportado por Moura (2000), diante de uma sociedade ouvinte a Comunidade Surda vem ao longo dos anos buscando estabelecer uma visão multicultural. Essa visão é respaldada no fato das pessoas Surdas fazerem parte de um grupo minoritário, com cultura e língua própria.

É conveniente relatar que todas as dificuldades enfrentadas pelas pessoas Surdas a barreira atitudinal é a pior de todas; por trás dela, estão os estigmas, o preconceito, o

entendimento da deficiência auditiva e não da surdez, como nos mostra Mainieri (2011, p. 78).

Ensinar alunos com várias comorbidades, diferenças etárias e níveis de escolarização diferenciada na turma. Contribuição para o melhoramento da qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos (fala de Margarida).

A participante Margarida traz no seu relato a informação de alguns aspectos que fazem diferença aos alunos Surdos, que fazem parte da sua turma. Além desses aspectos, citamos também, a existência de particularidades que diferenciam os diferentes sujeitos Surdos, tais como: Surdos que nasceram Surdos, Surdos que nasceram ouvintes e adquiriram surdez, Surdos filhos de pais Surdos, Surdos filhos de pais ouvintes, Surdos sinalizantes, Surdos oralizados, Surdos ricos, Surdos em vulnerabilidade social, Surdos com múltiplas deficiências, Surdos negros, mulheres Surdas vítimas de relacionamentos abusivos e outros.

A formação de professores para o ensino de Jovens e Adultos Surdos precisa considerar a existência de um processo formativo que favoreça aos professores conhecimentos sobre os diferentes aspectos que diferenciam os sujeitos Surdos. Essas diferenças trazem a constituição de aspectos que diferenciam os saberes e necessidades intervencionistas educacionais necessárias à construção de aprendizagem desses sujeitos.

Existem diferentes instrumentos pedagógicos que a coordenação pedagógica pode usar para o levantamento do perfil dos alunos. Além desses instrumentos, o professor também pode traçar o perfil dos seus alunos, a partir da realização de uma avaliação diagnóstica. A avaliação diagnóstica favorece o professor na compreensão do perfil da sua turma, além de compreender os aspectos educacionais necessários, que deverão constar no seu planejamento e na execução metodológica, com vistas ao alcance de uma educação emancipatória, superação das dificuldades de aprendizagem e avanço nas potencialidades socioeducacionais dos seus alunos.

No percurso da realização das aulas, é importante conhecer os diferentes aspectos referentes aos sujeitos Surdos. Dessa forma, Amorim (2012) afirma que os professores não podem se deixar influenciar pela homogeneização da cultura dos alunos. Os docentes precisam ter atenção, com o discurso de igualdade geral no chão da escola. Discurso falso, que tenta imprimir o caráter de uma instituição democrática, quando a realidade mostra que nem a estrutura, nem os métodos de ensino e nem os conteúdos didáticos respeitam a individualidade do aluno.

Diante do cenário referente ao processo de ensino e aprendizagem do aluno, Basegio e Medeiros (2013) percebem que um dos muitos problemas enfrentados pelas escolas é com relação aos conteúdos desenvolvidos na maioria das escolas. Conteúdos não relevantes para os alunos, por estarem distantes dos conhecimentos contextualizados e práticos, que os alunos querem aprender para conseguir dar conta das situações cotidianas.

O participante Cravo, reforça a importância da formação para os professores, considerando a importância de aspectos técnicos, ele afirma que *a capacitação possibilita uma troca, aprendizado de novas técnicas que auxiliam o professor no processo ensino aprendizagem.*

Além dos aspectos anteriormente considerados, as preposições formativas, possibilitam ao professor a aquisição de novos conhecimentos que vão contribuir na instrumentalização de saberes pedagógicas que trarão melhoramento na qualidade do ensino e conseqüentemente na aprendizagem dos alunos Surdos. A troca de conhecimento, assim como de novas técnicas, podem ser realizadas entre os próprios professores.

Durante a realização da entrevista, Cravo, aproveitou o espaço para solicitar da pesquisadora orientação e tirar dúvidas com relação a conteúdos e aulas para seus alunos Surdos. Foi um momento rico, onde a pesquisadora pode trocar conhecimento e expor sua perspectiva, inclusive sugestionando conteúdos e metodologia para o professor trabalhar com os Jovens e Adultos Surdos em sala de aula.

Segundo Tardif (2011), a formação dos docentes resulta do desejo de dialogar sobre os saberes técnicos para o exercício da docência. À medida que os participantes da formação trocam conhecimento, é possibilitado a estes a compreensão sobre as tarefas profissionais e os meios para melhorá-las.

Concordamos com os argumentos apresentados por Freire (1996), em que o professor precisa considerar que faz parte do seu dever respeitar a dignidade do aluno e a sua autonomia. Com relação aos educandos, o professor precisa diariamente fazer avaliação da sua prática pedagógica. Isto posto, o ideal é que os educandos participem dessa avaliação.

A necessidade formativa nos faz entender que somos profissionais inacabados e, essa conscientização de inacabamento faz com que os professores desejem aprender mais, para poder ir além na práxis pedagógica (FREIRE, 1996).

São fatores que dificultam a permanência dos alunos na turma da EJA Surdo no CAS Wilson Lins, *os alunos priorizam o trabalho; a distância do seu domicílio à escola; a violência em seus bairros* (Fala de Cravo).

Os alunos da EJA Surdos muitas vezes precisam abandonar as aulas por conta do trabalho e até mesmo por mudanças no horário de trabalho, a grande maioria dos alunos trabalham no Comércio e, por isso, muitas vezes precisam fazer troca de turno de trabalho, fazendo com que tenham dificuldade para estudar na Instituição. Sobre os aspectos referente ao trabalho, Cravo fala ser comum os alunos chegarem super cansados; com relação ao trabalho os alunos trazem relatos de situações que levam o participante a afirmar que chegam a ser situações desumanas.

Outro fator que dificulta para os alunos permanecerem estudando é a violência. Muitos alunos trazem relatos da existência de toque de recolher nos bairros, sendo assim, o aluno corre risco de vida e por esse motivo, muitas vezes abandona os estudos.

A localização do CAS Wilson Lins também é outro fator que traz dificuldade para os alunos. O participante também relata que existe a questão da distância entre a moradia dos alunos e a escola, o local onde fica a escola não é de fácil acesso para ônibus e não fica num local central, isso também dificulta a permanência do aluno na escola.

De acordo com Basegio e Medeiros (2013), um dos grandes problemas do sistema educacional, é de origem social. O governo tem a sua disposição recursos do orçamento público e ainda assim, não consegue fazer os jovens e adultos, principalmente do turno noturno, permanecerem na escola.

O relato de Cravo sobre o abandono da escola pelos jovens e adultos encontra justificativa na exposição de Basegio e Medeiros (2013), ao comentarem que é muito comum estes alunos trocarem a escola pelo trabalho. Essa ação é motivada pela necessidade de contribuir ou ser a fonte principal nas despesas familiares.

Desse modo, os autores concluem que a evasão escolar é um dos problemas educacionais de maior gravidade no Brasil. É um problema social preocupante, devido ao fato da evasão ser justificada pelas péssimas condições socioeconômicas dos alunos e pelo fracasso das políticas educacionais.

4.2 Produto Final: Plano de Ação com Proposta de Formação Continuada

O presente item, se constitui na apresentação e reflexão do plano de ação, juntamente com a proposta de formação continuada, idealizada pela pesquisadora. Este foi delineado, buscando responder à questão norteadora, ou seja, saber quais são as necessidades formativas que poderiam constar em uma proposta de formação continuada para professores da Educação de Jovens e Adultos Surdos no CAS Wilson Lins?

Cravo acha, *super necessário, formação continuada para a EJA no CAS. São alunos diferentes, o aluno do ensino fundamental não pode ser comparado com o EJA, os alunos da EJA perderam o trem da história e precisam correr, buscar informação e formação e precisa ter uma formação diferente e o professor precisa de uma formação continuada para lidar com essa realidade.*

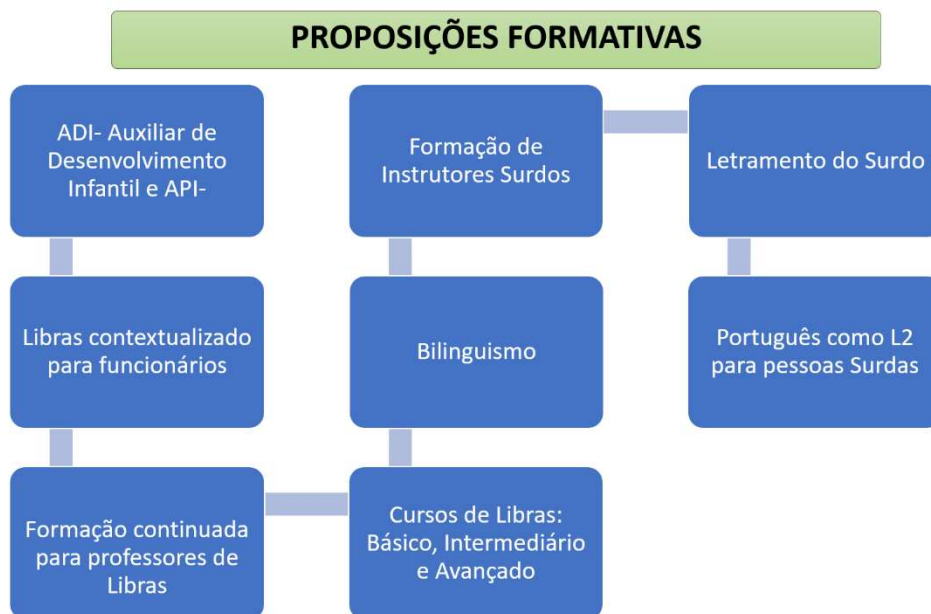
O CAS Wilson Lins vem ao longo dos seus 62 anos, contribuindo para o avanço da educação de Surdos na cidade de Salvador. Como parte dessa contribuição, citamos as proposições formativas desenvolvidas pela Instituição, com o objetivo de instrumentalizar professores ouvintes e/ou professores Surdos.

O participante Cravo, *considerando que a educação está sempre em movimento, a formação continuada do CAS Wilson Lins, contribui para que os professores tenham uma abordagem mais concreta e contextualizada com as reais necessidades do aluno do Surdo.*

Com relação as contribuições do CAS Wilson, Violeta aprofunda a informação, ao declarar que, *o CAS ao longo de mais de 15 anos atuando na formação em Libras, principalmente de vários profissionais servidores do Estado da Bahia, em diferentes áreas, não só na área educacional, mas também na área da segurança pública, saúde, justiça, da cidadania, cultura, esporte e lazer, vem contribuindo para difusão da Libras, cumprindo o que determina o Decreto n° 5.626/2005, contribuindo para uma inclusão social do surdo de maneira ampla, entendendo que o surdo não está inserido só na escola, mas, em outros espaços sociais e que precisam ter acesso ao serviços sem barreira na comunicação. O CAS tem contribuído com a educação de surdos no processo de letramento, no atendimento educacional especializado e no mercado de trabalho, principalmente para os estudantes que além da necessidade linguística têm outras deficiências, altas habilidades, superdotação ou transtorno do espectro autista.*

Com relação as proposições formativas ofertadas pelo Núcleo de Formação do CAS Wilson Lins, Violeta citou vários aspectos, que foram transformados em um fluxograma, para melhor entendimento (Figura 9):

Figura 09: proposições formativas ofertadas pelo CAS Wilson Lins.



Fonte: Criado pela pesquisadora em 2021.

Para a participante Violeta, as proposições formativas, realizadas no CAS favorecem os professores *tanto do ponto de vista da qualificação profissional e conseqüentemente na melhoria de suas remunerações, bem como dá aos docentes um certo status, pois tornam-se profissionais diferenciados entre os demais por ter uma habilitação em uma língua que ainda é inacessível para muitas pessoas dessa sociedade.*

Durante a realização deste trabalho, mais precisamente até o período de seu encerramento, ou seja, de agosto de 2019 a outubro de 2021, foi evidenciado que não houve no CAS Wilson Lins, nenhuma proposição formativa ofertada pela Instituição, voltada para formação de professores da Educação de Jovens e Adultos Surdos.

De acordo, com Jacinto *a formação em serviço deve ser constante, ininterrupta. Penso que existe um desejo por parte do poder público em exterminar a Educação de Jovens e Adultos e nesse aspecto uma proposta coerente de formação continuada, fortaleceria a EJA Surdos.*

A proposta de Formação Continuada aqui apresentada é fruto de pesquisa aplicada e foi elaborada para ser recomendada como mais uma proposição formativa do Núcleo de Formação do CAS Wilson Lins.

A criação do produto final, responde ao que foi proposto no norteamento da investigação, a partir das contribuições trazidas pelos participantes na construção e ressignificação de conhecimentos, voltados para a Educação de Jovens e Adultos. A construção dessa proposição formativa, foi permeada por uma ação dialógica, traçada através da escuta com os participantes, numa perspectiva colaborativa. Essa colaboração aconteceu durante as entrevistas e contribuições ao longo da pesquisa, que permitiu que chegássemos ao resultado de pesquisa.

Abaixo segue o nome da ação, a motivação com alguns aspectos geradores da ação e do objetivo, além do Plano de Ação e da Proposta de Formação Continuada.

- 1) **Ação:** Proposta de formação continuada: minicursos como proposições formativas.

Motivação: A Construção do Plano de Ação, foi possibilitada, a partir da resposta encontrada da questão norteadora, que é saber quais são as necessidades formativas que poderiam constar em uma proposta de formação continuada para professores da Educação de Jovens e Adultos Surdos no CAS Wilson Lins?

Motivação: Respondendo ao que foi proposto no objetivo geral, que é de elaborar uma proposta formativa para a ressignificação da prática docente na Educação de Jovens e Adultos Surdos do CAS Wilson Lins e no objetivo específico, para elaborar um plano de ação, através de uma proposta de formação continuada, a partir das contribuições trazidas pelos participantes na construção e ressignificação de conhecimentos voltados para a Educação de Jovens e Adultos.

- 2) **Objetivo:** Potencializar as proposições formativas, por meio de uma proposta de formação continuada, a partir das contribuições trazidas pelos participantes na construção e ressignificação de conhecimentos voltados para a Educação de Jovens e Adultos Surdos.

Motivação: Construir uma proposta para Formação Continuada, para ser mais uma proposição formativa, ofertada pelo CAS Wilson Lins, a partir do seu Núcleo de Formação, para contribuir com as necessidades formativas dos professores da Educação de Jovens e Adultos Surdos, apontadas durante a investigação.

- 3) **Envolvidos:** professores da EJA do CAS, coordenadora do Núcleo de Formação do CAS e professores da EJA, da Rede Municipal e Estadual que tenham alunos Surdos.

Motivação: Identificar quais são as necessidades formativas, apresentadas pelos professores do CAS Wilson Lins, na Educação de Jovens e Adultos Surdos, durante a ação investigativa, os professores demonstraram a necessidade de formação continuada para a EJA Surdos.

Motivação: No dia da qualificação houve erroneamente a divulgação de um convite que era para o grupo de participantes nesta pesquisa. Alguns professores da Rede Estadual tiveram acesso ao Card, pensaram que era a divulgação de uma formação no CAS e começaram a fazer contato com a gestora da unidade, manifestando interesse e necessidade em participar de uma formação voltada para a EJA Surdos.

- 4) **Estratégias:** O plano de ação, contendo a Proposta de Formação Continuada, será entregue a coordenadora do Núcleo de Formação. Ela poderá programar a realização dos minicursos, para os professores da EJA Surdos. Como proposta de Mini Cursos, as proposições formativas podem acontecer em curtos períodos, como etapa de formação em serviço e/ou formação continuada ao incluir os professores da Rede. Os Mini cursos podem ser realizados de forma híbrida, parte presencial e parte em plataforma digital.

Motivação: A coordenadora do Núcleo, tem acesso a grade de horário dos professores, sendo assim pode definir qual é o melhor período para realização dos Mini cursos.

Motivação: Durante o levantamento de dados, os professores relataram não terem disponibilidade para participarem de uma formação.

- 5) **Cronograma:** A data será definida pela coordenação do Núcleo de Formação e pelos professores. Com relação a carga horária, não trazemos uma definição.

Motivação: Deixamos a data em aberto, como dito anteriormente, os professores disseram, que estão cheios de demandas e por conta disso sem tempo.

A – Recursos Necessários

Recursos Humanos: professores da EJA e coordenadora do Núcleo de Formação.

Recursos Materiais: Internet, celular ou notebook, sala de aula, caneta, papel. Material didático e bibliográfico.

B – Resultados Esperados

Os resultados de pesquisa, comprovam que a escassez de formação para professores da EJA Surdos dificulta para estes profissionais a construção de uma práxis pedagógica consistente e efetiva. Portanto, espera-se que este plano de ação viabilize a concretização de mais uma proposição formativa no CAS Wilson Lins, que possibilite, ao professor da EJA, conhecimento sobre os aspectos pertinente a aprendizagem do aluno público-alvo da EJA. Além, de incentivar o professor a avançar na construção de uma ação educativa que compreende a necessidade de formação integral do aluno, não somente no aspecto cognitivo, mas também nas questões sociais e na sua autonomia, para intervir como cidadão na sociedade.

Figura 10: Plano de Ação.

UNEB	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, MESTRADO PROFISSIONAL - MPEJA	MPEJA				
PLANO DE AÇÃO						
<p>Proponente: Mestranda Marcela de Souza Farias/UNEB-MPEJA Carga horária: 20h Contato: marcelafarias24@yahoo.com.br</p>						
O presente plano de ação, foi motivado como produto interventivo do Mestrado Profissional em EJA.						
ACÃO	OBJETIVO	ENVOLVIDOS	ESTRATÉGIAS	RECURSOS NECESSÁRIOS	CRONOGRAMA	RESULTADOS ESPERADOS
Proposta de formação continuada : mini cursos como proposições formativas no CAS Wilson Lins.	Potencializar as proposições formativas, através de uma proposta de formação continuada, a partir das contribuições trazidas pelos participantes na construção e ressignificação de conhecimentos voltados para a Educação de Jovens e Adultos Surdos.	Professores da EJA do CAS, coordenadora do Núcleo de Formação do CAS e professores da EJA, da Rede Municipal e Estadual que tenham alunos Surdos.	O plano de ação, contendo a Proposta de Formação Continuada, será entregue a coordenadora do Núcleo de Formação. Ela deverá programar a realização dos mini cursos, para os professores da EJA Surdos. Como proposta de Mine Cursos, as proposições formativas, podem acontecer em curtos períodos, como etapa de formação em serviço e/ou formação continuada ao incluir os professores da Rede. Os Mine Cursos podem ser realizados de forma híbrida, parte presencial e parte através de plataforma digital.	Recursos Humanos: professores da EJA e coordenadora do Núcleo de Formação. Recursos Materiais: Internet, celular ou notebook, sala de aula, caneta, papel.	A data será definida pela coordenação do Núcleo de Formação e pelos professores. Com relação a carga horária, não trazemos uma definição.	Os resultados de pesquisa, comprovam que a escassez de formação para professores da EJA Surdos, dificulta para estes profissionais, a construção de uma práxis pedagógica competente. Portanto, espera-se que este plano de ação viabilize a concretização de mais uma proposição formativa no CAS Wilson Lins, que possibilite, ao professor da EJA, conhecimento sobre os aspectos pertinente a aprendizagem do aluno público alvo da EJA. Além, de incentivar o professor a avançar na construção de uma ação educativa, que compreende a necessidade de formação integral do aluno, não somente no aspecto cognitivo, mas também nas questões sociais e na sua autonomia, para intervir como cidadão na sociedade.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

Com relação a proposta de formação continuada, os conteúdos nela propostos, foram fomentados a partir da indicação e das necessidades dos professores participantes no processo de pesquisa. Abaixo as propostas de conteúdos indicadas pelos participantes.

Ao ser perguntada sobre quais conteúdos formativos para a Educação de Jovens e Adultos Surdos considera importante ser dialogado. Violeta respondeu: *Língua Brasileira de Sinais no contexto da EJA, educação bilíngue, identidade e cultura surda, inclusão do surdo no mercado de trabalho, movimentos políticos sociais dos surdos no Brasil, desafios e conquistas legais na educação dos surdos brasileiros e letramento dos surdos adultos em aquisição tardia da língua de sinais.*

A pergunta: quais habilidades, competências e conhecimentos, considera fundamentais para a atuação de um professor ouvinte na EJA Surdos?, foi feita a Violeta, afim de aprofundar a questão anterior. Ela disse que é *a fluência na língua de sinais, conhecimento do que seja a EJA e conhecimento da educação bilíngue para surdos.*

Cravo, ao ser perguntado quais conteúdos acredita que implicaria para a construção e ressignificação de conhecimento, voltados para a Educação de Jovens e Adultos respondeu: *aquisição da escrita para alunos Surdos, conteúdo imediato que possam usar no dia a dia, voltado para a saúde, matemática financeira, economizar o que está ganhando, trabalhe a realidade que ele está vivendo, para ter uma formação cidadã.*

Para a mesma pergunta, feita a Cravo, Jacinto falou que seria: *Libras como disciplina curricular, finanças, políticas públicas, localização espacial e geográfica, cultura e identidade Surda, problemas de matemática (contextualizados), comunicação em LP... são inúmeros.*

Já Cravo, pensa ser: *a ludicidade no ensino, conhecimentos práticos do dia-a-dia, informações com foco no mercado de trabalho.*

Margarida *acha que faltam conteúdos voltados para o mercado de trabalho.*

Para Jasmin, os *conteúdos inerentes aos eixos formativos*, implicaria para a construção e ressignificação de conhecimento, voltados para a Educação de Jovens e Adultos.

Figura 11: Conteúdos da Proposta de Formação Continuada.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

Encontro 1- História da EJA: <ul style="list-style-type: none"> • 1.1 Breve Histórico da EJA. • 1.2 Surgimento dos Cursos Noturnos no Brasil. 	Encontro 2 - Contexto Social da EJA: <ul style="list-style-type: none"> • 2.1 A Condição Social dos Alunos e a formação para a cidadania. • 2.2 Diferenças entre o Ensino Regular e a EJA.
Encontro 3 – Formação de professores: <ul style="list-style-type: none"> • 3.1 Formação de Professores para a EJA. • 3.2 Formação de Professores para a Educação de Surdos. 	Encontro 4 – Educação de Surdos: <ul style="list-style-type: none"> • 4.1 Identidade e Cultura Surda. • 4.2 Educação Bilingue para Surdos.
Encontro 5 – Mercado de Trabalho: <ul style="list-style-type: none"> • 5.1 Inclusão do Surdo no Mercado de Trabalho. • 5.2 Educação Profissional. 	Encontro 6- Prática Pedagógica: <ul style="list-style-type: none"> • 6.1 Prática Pedagógica Para a Educação de Jovens e Adultos Surdos: Letramento. • 6.2 Prática Pedagógica Para a Educação de Jovens e Adultos Surdos: Aquisição da Escrita para Alunos Surdos.
Encontro 7- Legislação e Políticas Públicas: <ul style="list-style-type: none"> • 7.1 Movimentos Políticos e Sociais dos Surdos no Brasil. • 7.2 Desafios e Conquistas Legais na Educação dos Surdos Brasileiros. 	

<p>AValiação:</p> <p>A avaliação será de caráter reflexivo e processual, preponderando os aspectos qualitativos, através de um diário ao final de cada encontro, afim de intervir na compreensão do conhecimento dialogado.</p>
--

Desse modo, trazemos um recorte dos resultados, onde foi possível constatar que: a formação docente proporciona qualidade na prática pedagógica; a ausência de formação docente afeta a prática pedagógica; necessidade de formação continuada para que o professor da EJA Surdos se aproprie de conhecimentos teóricos e práticos a fim de alcançar melhoria na ação educativa; as proposições formativas proporcionam ganho de qualidade para a prática docente e para a aprendizagem dos alunos; o professor que desenvolve uma prática pedagógica na EJA Surdos precisa considerar os saberes e os conhecimentos adquiridos pelos jovens e adultos Surdos, para a construção e ressignificação da prática pedagógica na sala de aula e por fim o domínio da língua de sinais é um desafio para o professor, que precisa respeitar integralmente a identidade Surda e a cultura Surda.

O presente trabalho, foi construído, a partir da colaboração dos participantes, as suas inquietações trouxeram indagações e motivação para investigação. Poderíamos finalizar esse item apresentando as nossas considerações, porém optamos por encerrar dando mais uma vez voz aos participantes, Rosa ao falar sobre a EJA, diz ser importante: *Respeitar o conhecimento já adquirido pelos alunos, realizando a junção de suas*

experiências já existentes com as que o próprio professor terá que trabalhar, ou seja, troca de saberes. Ofertar aos estudantes uma educação de qualidade através de um currículo atualizado e de docentes habilitados para assumir tais turmas desta educação (Participante Rosa).

Figura 12: Nuvem de Palavras sobre qual Palavra vem à Mente, quando Pensam em Educação de Jovens e Adultos Surdos.



Fonte: Criada pela pesquisadora, usando o Word Art.com.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para chegar a finalização deste trabalho, foi preciso superar alguns desafios que surgiram no decorrer do seu desenvolvimento. Dentre eles, citamos a pandemia provocada pela COVID-19. Foi preciso se reinventar, para pesquisar num contexto pandêmico e alcançar os objetivos propostos.

A primeira turma da EJA Bilíngue para Surdos em Salvador, foi implantada na primeira escola para Surdos da Bahia, escola Wilson Lins. Esse fator, juntamente com o fato da Instituição ser um Centro de Capacitação de Profissionais da Educação, que promove proposições formativas para professores via Núcleo de Formação, foram determinantes para a escolha do CAS Wilson Lins/BA como lócus de pesquisa.

Muitas barreiras surgiram e ainda são enfrentadas, para que os jovens e adultos Surdos tenham o seu direito educacional garantido. Esse direito, não pode ser visto apenas como possibilidade de acesso deste sujeito à sala de aula. Falamos em possibilidade, porque com relação a matrícula de alunos Surdos em Salvador, os dados de pesquisa, mostram um número bem reduzido. Demonstrando que pode haver uma demanda reprimida e carecendo de uma ação do poder público de resgate, algo que é constitucionalmente um direito do cidadão e dever do estado.

Conforme relato dos professores participantes, a formação docente, possibilita a aquisição de conhecimentos que proporcionarão ao professor uma ação educativa que favorece o sucesso educacional dos seus alunos. Dessa maneira, é imprescindível considerar a necessidade de Formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos Surdos, para que dessa forma, aconteça um real desenvolvimento da aprendizagem, com vistas a emancipação socioeducacional desses sujeitos.

A vivência e militância junto à comunidade Surda baiana, além da experiência adquirida nos Cursos de Formação de Professores, conforme relatado na trajetória profissional, fomentaram no meu ser um desejo ardente pelo avanço na Educação das pessoas Surdas. A inquietação pela ausência de Formação de Professores para a Educação de Jovens e Adultos Surdos motivou a realização desta pesquisa, que teve como questão norteadora, investigar, quais são as necessidades formativas que poderiam constar em uma proposta de formação continuada para professores da Educação de Jovens e Adultos Surdos no CAS Wilson Lins.

No que diz respeito ao objetivo geral de elaborar uma proposta formativa para a ressignificação da prática docente na Educação de Jovens e Adultos Surdos do CAS

Wilson Lins e o objetivo específico, de elaborar um plano de ação, através de uma proposta de formação continuada, a partir das contribuições trazidas pelos participantes na construção e ressignificação de conhecimentos voltados para a Educação de Jovens e Adultos. Alcançamos os resultados, a partir da interação participativa dos professores da EJA, que através das suas contribuições e reflexões sobre a prática docente, fomentaram a construção do Plano de Ação.

Por se tratar de pesquisa de natureza aplicada, o referido plano de ação, com uma proposta de formação continuada, para o CAS Wilson Lins, foi apresentado como produto. A proposta de formação continuada, é uma proposição formativa, que visa, atender a necessidade dos professores da Educação de Jovens e Adultos Surdos, a fim de preencher a lacuna existente na sua formação docente.

Com relação ao que foi proposto nos objetivos específicos deste trabalho, verificamos que os dados analisados contribuíram para que tivesse êxito na obtenção dos resultados, que foram apresentados, no capítulo da discussão dos resultados da pesquisa.

A partir dos dados de pesquisa, foi possível refletir sobre formação docente, identificando a importância dos aspectos formativos, na construção de conhecimento para a prática docente na Educação de jovens e Adultos. Esse objetivo específico, foi atingido e abordado na Categoria Formação Docente, através dos Núcleos de Sentidos: qualidade e prática pedagógica; formação continuada; desafios e dificuldade.

O estudo mostrou que os aspectos formativos são importantes para o professor da EJA trazer respostas as necessidades educacionais do seu aluno. Também evidenciou a existência de uma lacuna para a formação de professores para a EJA, além da ausência: de debates que falem do Jovem e Adulto Surdo na EJA e de pesquisas sobre a formação de professores para a EJA Surdos. A formação docente, seja ela inicial ou continuada é fundamentalmente necessária para os professores da EJA Surdos, uma vez que por meio desta, o professor adquire mais informações, passa a ser mais criativo, desenvolve mais métodos de ensinar e percebe como melhorar a sua práxis, a partir das formações e das trocas de saberes.

Alcançamos o objetivo específico de identificar as necessidades formativas, apresentadas pelos professores do CAS Wilson Lins, na Educação de Jovens e Adultos Surdos. A partir dos dados coletados, constatamos que os professores possuem necessidades de formações, que os possibilitem a ressignificar as suas práticas pedagógicas, na intencionalidade de corresponder às reais necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos Surdos. Uma proposta formativa para adquirir novos conhecimentos,

que os habilite a desenvolver melhoria na construção da ação educativa desenvolvida na sala de aula.

Reafirmamos como exposto nos capítulos iniciais deste estudo, que a modalidade EJA, foi legitimada como garantia aos sujeitos que foram excluídos da escola. E os sujeitos Surdos fazem parte do grupo de sujeitos excluídos da escola.

A pesquisa realizada mostrou-se inédita, devido à ausência de publicações sobre a formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos Surdos. Assim, ela irá contribuir para a tomadas de decisão na construção de políticas públicas voltadas para a formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos e para a educação de Surdos.

E, concluímos, considerando a necessidade urgente de implantação de políticas públicas mais efetivas para a formação de professores, para a Educação de Jovens e Adultos Surdos. E baseadas na realidade local, para promover e garantir acesso e permanência das pessoas Surdas em escolas bilíngues, na cidade de Salvador. Destarte, com proposições formativas, os professores continuarão avançando na ressignificação de uma práxis pedagógicas, com vistas a uma proposta de ensino, que possibilite o desenvolvimento socioeducacional do sujeito Surdo.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. **Ensino de Libras: aspectos históricos e sociais para a formação didática de professores**. Curitiba: Appris, 2016.

AMORIM, Antônio; DANTAS, Tânia Regina; LEITE, Gildeci de Oliveira. **Pesquisa, formação, alfabetização e direitos em educação de jovens e adultos**. Salvador: EDUFBA, 2016.

ANGELO, João. **Sobre a exposição “o mundo das borboletas”**. Maio, 2011. Disponível em: <https://borboletasbr.blogspot.com/2011/05/sobre-exposicao-o-mundo-das-borboletas.html>. Acesso em: 20 jun. 2021.

ARAÚJO, Ana Amélia de Souza; PARISSE, Tandja Andréa; AQUINO, Maria Sacramento. EJA e Formação Docente: práticas pedagógicas possíveis. *In*: AMORIM, Antônio; DANTAS, Tânia Regina; AQUINO, Maria Sacramento (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: políticas públicas, formação de professores, gestão e diversidade multicultural**. Salvador: EDUFBA, 2017.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BAHIA (Estado). **Projeto Político Pedagógico**. Salvador, BA: Secretaria da Educação do Estado da Bahia/Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez CAS Wilson Lins, 2017.

BAHIA (Estado). **Política de EJA da Rede Estadual: proposta da EJA**. Portal SEC-BA, 2019. Disponível em: http://www.sec.ba.gov.br/jp2011/documentos/Proposta_da_EJA.pdf. Acesso em: 06 jan. 2020.

BARRETO; José Carlos; BARRETO, Vera. A formação dos alfabetizadores. *In*: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008.

BARCELOS, Valdo. **Formação de professores para a educação de jovens e adultos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BARCELOS, Valdo; DANTAS, Tânia Regina. **Políticas e Práticas na Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASEJO, Leandro Jesus; MEDEIROS, Renato da Luz. **Educação de Jovens e Adultos: problemas e soluções**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Participar-pesquisar. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (orgs.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. (orgs.). **A Pesquisa Participante e a Partilha do Saber: uma introdução**. Aparecida, SP: Ideias Et Letras, 2006.

BOTEF, Guy Le. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (orgs.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. **Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985** - Redefine os objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, altera sua denominação e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91980-25-novembro-1985-442685-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 22 ago. 2021.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168p.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996** - Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 07 jan. 2021.

_____. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000** - Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2000.

_____. **Parecer CNE/CEB Nº 11/2000, aprovado em 10 de maio 2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, CNE/CEB, 2000a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2020.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 1/2000, aprovada em 5 de julho 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, CNE/CEB, 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2021.

_____. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002** - Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 19 dez. 2020.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005** - Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 nov. 2020.

_____. **Lei nº 13.005 de 01 de setembro de 2010** - Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 06 jan. 2021.

_____. **Lei nº 12.319.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm. Acesso em: 05 jan. 2021.

_____. **Lei nº 12.303 de 02 de agosto de 2010** - Dispõe sobre a obrigatoriedade de realização do exame denominado Emissões Otoacústicas Evocadas. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2007-2010/2010/lei/112303.htm. Acesso em: 01 abr. 2021.

_____. **Resolução SME/CME Nº 038/2013.** Estabelece normas para a Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, SME/CME, 2013. Disponível em: http://educacao3.salvador.ba.gov.br/conselhos-municipais/07-res-cme-038-2013-educacao_especial/. Acesso em: 07 jan. 20201.

_____. **Lei nº 14.191, de 24 de novembro de 2021** - Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília: Presidência da República 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em: 26 ago. 2021.

CARVALHO, Naiana Santos. **Surdez e Bilinguismo:** perspectivas, possibilidades e práticas na educação para surdos, Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2010. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0By_JqikBNA3LeVJTaVUzWVJaMmM/view. Acesso em: 07 jun. 2020.

COSTA, Cláudia Borges; MACHADO, Maria Margarida. **Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2017.

CUNHA JÚNIOR, Elias Paulino da. **O embate em Torno das Políticas Educacionais para Surdos:** Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

DANTAS, Tânia Regina. Formação em EJA: o programa de mestrado profissional como uma proposta inovadora de inclusão social. *In:* AMORIM, Antônio; LEITE, Gildecil de Oliveira; DANTAS, Tânia Regina (orgs.). **Pesquisa, formação, alfabetização e direitos em educação de jovens e adultos.** Salvador: EDUFBA, 2016.

DANTAS, Tânia Regina; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; NUNES, Eduardo José Fernandes Nunes. Formação de Professores e Práticas Educativas na EJA. *In:* AMORIM, Antônio; DANTAS, Tânia Regina; AQUINO, Maria Sacramento (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos:** políticas públicas, formação de professores, gestão e diversidade multicultural. Salvador: EDUFBA, 2017.

DANTAS, Tânia Regina. A Formação de Educadores de Jovens e Adultos: Dialogando com Concepções Freireanas. *In:* ALCOFORADO, Luís.; BARBOSA, Márcia Regina.; BARRETO, Denise Aparecida Brito (orgs.). **Diálogos Freireanos:** A Educação e

Formação de Jovens e Adultos em Portugal e no Brasil. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

DANTAS, Tânia Regina. A formação de professores em educação de jovens e adultos (EJA) na perspectiva da inclusão social. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 24, n. 1, 2019. Disponível em:

<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/search/search?simpleQuery=EJA&searchField=query>. Acesso em: 11 nov. 2020.

FARIA, Juliana Guimarães. Formação, profissionalização e valorização do professor surdo: reflexões a partir do decreto 5.626/2005. **Revista Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, n. 1, p. 87-100, jan.-abr. 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/7YtvQvgW5tLMVQ9F5VVK8wz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

FARIAS, Marcela de Souza; CÓRDULA, Eduardo Beltrão de Lucena. A inaplicabilidade de políticas educacionais para Surdos(as). **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 7, 2017. Disponível em: <http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/?p=41167>. Acesso em: 04 jan. 2020.

FARIAS, Marcela de Souza. Prática pedagógica na educação de Jovens e adultos surdos. *In: Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos*, 6., Salvador, 2019. **Anais [...]**. Salvador-BA: UNEB, 2019. Disponível em:

<https://www.even3.com.br/anais/vialfaeeja/217975-pratica-pedagogica-na-educacao-de-jovens-e-adultos-surdos/>. Acesso em: 17 ago. 2020.

FARIAS, Marcela de Souza; CÓRDULA, Eduardo Beltrão de Lucena. Educação de Surdos e Políticas Públicas na Cidade de Salvador, Bahia: um estudo Netnográfico.

Revista Etos, Cabedelo-PB, v. 3, n. 2, 2019. Disponível em:

<http://www.revistaetos.com.br/p/revetosv3n22019037.html>. Acesso em: 11 nov. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

FERNANDES, Sueli. **Educação de surdos**. Curitiba: Ibplex, 2007.

GABARRÓN, Luis R.; LANDA, Libertad Hernandez. O que é Pesquisa Participante? *In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008. p. 27

GOLDELFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

HENGEMÜHLE, Adelar. **Formação de Professores: da função de ensinar ao resgate da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Disponível em: <http://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 20 jul. 2021.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 26, n. 69, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2021.

LOCH, Jussara Margareth de Paula; BINS, Katiuscha Lara Genro; Christofoli, Maria Conceição Pillon; VITÓRIA, Maria Inês Côrte; MORAES, Salete Campos de; HUERGA, Susana. **EJA: planejamento, metodologias e avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LOURENÇO, Kátia Regina Conrad. **Política Pública Linguística versus Educação Inclusiva: desvelando processos de exclusão de Surdos**. Joinville, Santa Catarina: Asè Editorial, 2016.

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MACHADO, Maria Margarida; PAIVA, Jane (orgs.). **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea, 1996 - 2004**. Brasília: UNESCO, MEC, 2004. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume1_eja_uma_memoria_contemporanea_1996_2004.pdf. Acesso em: 25 ago. 2021.

MAINIERI, Cláudia Mara Padilha. **Desenvolvimento e aprendizagem de alunos surdos: cognitivo, afetivo e social**. Curitiba: IESBDE: Brasil S. A., 2011.

MEDREIROS, João Bosco. **Redação Científica: prática de fichamentos, resumos, resenhas**. São Paulo: Atlas, 2019.

MEGALE, Antonieta. **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIORANDO, Tânia Micheleleline. Formação de profissionais: mais professores para a escola sonhada. *In*: QUADROS, Ronice Müller de (org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

MOURA, Maria Cecilia de. **O Surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter Ltda., 2000.

OLIVEIRA, Liliane Assumpção. **Fundamentos Históricos, Biológicos e Legais da Surdez**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2011.

OLIVEIRA, Dolina Dalva Pereira. **Formação Continuada de Professores e Coordenadores da Educação de Jovens e Adultos na Perspectiva do Desenvolvimento Profissional**. 2019. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação de Jovens e Adultos) - Universidade Estadual da Bahia, Bahia, 2019.

PAIVA, Jane. Imaginando uma EJA que atenda a demandas de cidadania, equidade, inclusão e diversidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 1142-1158, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/paiva.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2021.

PAIVA: Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2015.

PAZ, Juarez da Silva. DANTAS, Tânia Regina. Formação Para Os Educadores da Educação de Jovens e Adultos. *In*: Seminário Nacional, 5., Campinas, 2015. **Anais [...]**. Campinas, SP: UNICAMP, 2015. Disponível em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/snfee/index.php/snfee/index>. Acesso em: 10 nov. 2020.

PEREIRA, Antônio. **Pesquisa de Intervenção em Educação**. Salvador: EDUNEB, 2019.

PEREIRA, Tatiane da Silva Carvalho; CÂNDIDO, Gláucia Vieira; SANTOS, Jorge Lucas Marcelo dos. E o seu Nome é Jonas: Recursos Visuais e Textuais/Verbais como Crítica ao Discurso Oralista na Educação de Surdos. **Revista UFG**, v. 20, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/66285/35797>. Acesso em: 24 maio 2021.

PEREIRA, Antônio. Os novos sujeitos da EJA e da educação social: as pessoas em situação de vulnerabilidade social. *In*: Congresso Nacional de Educação, 12., Curitiba, 2015. **Anais [...]**. Curitiba, PUCPR, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21013_8371.pdf. Acesso em: 28 ago. 2021.

PINTO, Álvaro Pereira. **Sete lições sobre Educação de Adultos**. 7º tema: A Formação do Educador. São Paulo: Cortês, 1993.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUADROS, R. M. **Língua de Sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de; CAMPELLO, Ana Regina e Souza. A Constituição política, social e cultural da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. *In*: MACHADO, Lucyenne Matos da Costa Vieira; LOPES, Maura Corcini (orgs.). **Educação de Surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2012.

ROCHA, Solange. **O INES e a Educação de Surdos no Brasil**. Rio de Janeiro: INES, 2008.

RODRIGUES, Cristiane S.; VALENTE, Flávia. **Intérprete de Libras**. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2011.

SACKS, O. **Vendo Vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro: Ed. Abril, 1993.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC, SEESP, 2007.

SAMPAIO, Maria Lucineide Caetana Barbosa. Política Educacional: uma análise sobre a educação pública e a formação dos jovens. **Revista de Psicologia**, v. 11, n. 34. fev. 2017. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/683>. Acesso em: 31 ago. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Portugal, Coimbra: Almedina, 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Vilmar. Educação de Surdos: Uma Releitura da Primeira Escola Pública Para Surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. *In*: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

SKLIAR, Carlos de. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2009.

STRÖBEL, Karin. História dos surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas. *In*: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A- ENTREVISTA COORDENADORA DO NÚCLEO DE CAPACITAÇÃO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA



DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS,
MESTRADO PROFISSIONAL - MPEJA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SURDOS: PROPOSIÇÕES FORMATIVAS NO CAS WILSON LINS

Mestranda: Marcela de Souza Farias

BLOCO I- IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

- 1- Nome do Entrevistado:
- 2- Data da entrevista:
- 3- Formação:
- 4- Especialização(ões):
- 5- Tempo de atuação na unidade:
- 6- Tempo de atuação na função de coordenadora do núcleo de formação do CAS Wilson Lins:
- 7- Tempo de docência na Educação de Jovens e Adultos Surdos:
- 8- Idade:
- 9- Turno de funcionamento da EJA na escola () Manhã () Tarde () Noite
- 10- Jornada de trabalho: () 20h () 40 h () 60h

BLOCO II- Educação de Jovens e Adultos Surdos

- 1- Aproximadamente qual é o número de Surdos em Salvador:
- 2- Escolas que ofertam a modalidade EJA para alunos Surdos em Salvador:
- 3- Em sua opinião, o que é Educação de Jovens e Adultos(EJA) e como esta funciona para a pessoa jovem ou adulta Surda?
- 4- Houve formação inicial para a sua atuação na EJA? ()sim () não
- 5- Em que medida sua formação inicial graduação, especialização o qualificou para atuar na EJA Surdos.
- 6- Fez alguma formação continuada para atuar na EJA? ()sim () não
- 7- Por que foi atuar na EJA com alunos Surdos?
- 8- Quais habilidades, competências e conhecimentos considera fundamentais para a atuação de um professor ouvinte na EJA Surdos?

- 9- Quais conteúdos formativos para a Educação de Jovens e Adultos Surdos considera importante ser dialogado?

BLOCO III- CAS Wilson Lins Proposições Formativas

- 1- Quais são as Instituições que possuem parceria com o CAS Wilson Lins e qual a importância dessas parcerias para a educação de Surdos?
- 2- Fale sobre a parceria do CAS com o INES.
- 3- Quais são as formações oferecidas pelo CAS Wilson Lins:
 - a- Formação em serviço?
 - b- Formação continuada?
- 4- Qual é público alvo das formações oferecidas pelo CAS?
- 5- Há quantos anos existe as formações?
- 6- Como funciona as formações e o que é necessário?
- 7- Quais as propostas dos cursos de formação oferecidos pelo CAS Wilson Lins?
- 8- Quais contribuições o CAS Wilson Lins tem proporcionado na qualificação docente de professores Surdos?
- 9- Como as propostas de formação desenvolvidas pelo CAS Wilson Lins vem contribuído para a Educação de Surdos no município de Salvador- Ba?
- 10- De que forma as formações realizadas no favorecem os professores que atuam na docência com alunos Surdos?
- 11- Compartilhe aqui algum relato de um professor Surdo, que realizou alguma formação no CAS Wilson Lins.

APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO – VICE-DIRETORA



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



FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SURDOS: PROPOSIÇÕES FORMATIVAS NO CAS WILSON LINS

Mestranda: Marcela de Souza Farias

Perguntas para serem respondidas, alguns dados precisam ser solicitados a SEC:

- 1- Total de Professores na instituição.
- 2- Quantos desses são professores Surdos?
- 3- Quantos desses são professores ouvintes?
- 4- Quantos professores são efetivos?
- 5- Quantos professores são Reda?
- 6- Quantos professores ensinam no ensino fundamental?
- 7- Quantos professores ensinam na EJA?
- 8- Quantos professores atuam no AEE?
- 9- Quantos tradutores intérpretes?
- 10- Quantos instrutores Surdos?
- 11- Quantos são técnicos de educação especial?
- 12- Quantos professores atuam na escola?
- 13- Quantos professores atuam no CAS?
- 14- Quem é a equipe que atua no CAS?
- 15- Quem é a equipe gestora?
- 16- Quantos surdos estão matriculados na escola Wilson Lins?
- 17- Quantos surdos são atendidos no CAS Wilson Lins?
- 18- Qual a faixa etária dos alunos do fundamental?
- 19- Qual a faixa etária dos alunos da EJA?
- 20- Quantos surdos estão matriculados na EJA em 2019?
- 21- Quantos surdos estão matriculados na EJA em 2020 ?
- 22- Quantos surdos estão matriculados na EJA em 2021?
- 23- Quantos professores no ano de 2019, realizaram algum tipo de formação no CAS Wilson

Lins?

24- Quais formações foram ofertadas no ano de 2019?

25- Quantos professores no ano de 2020, realizaram algum tipo de formação no CAS Wilson

Lins?

26- Quais formações foram ofertadas no ano de 2020?

27- Quantos professores no ano de 2021 realizaram algum tipo de formação no CAS Wilson

Lins?

28- Quais formações foram ofertadas no ano de 2021?

29- Quantos surdos foram matriculados na EJA em 2019 Quantos evadiram? Quantos surdos concluíram a EJA?

30- Quantos surdos foram matriculados na EJA em 2020? Quantos evadiram?

31- Quantos surdos estão matriculados na EJA em 2021?

32- Quantos surdos concluíram o ensino fundamental? Quantos ouvintes concluíram o ensino fundamental?

33- Faixa etária de pessoas surdas no ensino fundamental?

34- Faixa etária de pessoas surdas na EJA?

35- Atualmente quantas instituições em Salvador ofertam EJA para alunos Surdos? Quantas turmas de EJA? Por que diminuíram?



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



**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS SURDOS: PROPOSIÇÕES
FORMATIVAS NO CAS WILSON LINS**

Mestranda: Marcela de Souza Farias

04/08/2021 UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ...

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TGLE

Esta pesquisa seguirá os critérios da ética em pesquisa com seres humanos conforme Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O/a senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: "FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SURDOS: proposições formativas no CAS Wilson Lins", de responsabilidade da pesquisadora Marcela de Souza Farias, discente da Universidade do Estado da Bahia, que tem como objetivo Analisar como as propostas de formação continuada contribuem para a resignificação da prática docente na Educação de Jovens e Adultos Surdos do CAS Wilson Lins.
Devido à coleta de informações, para evitar constrangimento ou algum desconforto, o nome do participante em cada questionário será substituído por um nome fictício.

1. 1- Identificação: Nome *

2. 2- Sexo *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
 Masculino
 Outro

https://docs.google.com/forms/d/1GjLqaiEEWYWKVESkC-II_BivdAzca01tb6jCQYZZ4/edit

1/8

19/10/2021 19:11 UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I PROGRAMA DE PÓS-GRADU...

3. 3. Idade *

4. 4. Marque a opção correta: *

Marcar apenas uma oval.

- Surdo.
 Ouvinte.

5. 5. Pertencimento étnico: *

Marcar apenas uma oval.

- Branco(a).
 Pardo(a).
 Negro(a).
 Amarelo(a).
 Indígena.

7. 7. Nível de escolarização *

Marcar apenas uma oval.

- Ensino Médio completo
- Graduação completa. Qual curso?
- Especialização: Qual ?
- Mestrado
- Doutorado

8. *Marcar apenas uma oval.*

- Opção 1

9. 8. Qual função desenvolve na Instituição e quanto tempo trabalha nela? *

10. 9. Seu vínculo é? *

Marcar apenas uma oval.

- Efetivo
- Reda
- Outro: _____

11. 10. Tempo de atuação como docente. *

12. 11. Atua na Instituição como professora: *

Marcar apenas uma oval.

- Na EJA
- No Ensino fundamental
- Outro: _____

/Formulário%20sem%20título%20-%20Formulários%20Google.pdf

13. 12. Qual o seu nível de proficiência em Libras? *

Marcar apenas uma oval.

- Não entendo nada.
 Sei me comunicar com o alfabeto manual.
 Básico
 Intermediário
 Avançado
 Fluente
 Tradução

14. 13. Na formação inicial, obteve estudo sobre a Educação de Jovens e Adultos? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim. Onde e qual?
 Não

15. 14. Já realizou alguma formação continuada para a Educação de Jovens e Adultos? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim. Onde e qual?
 Não

16. 15. No ano de 2019, realizou alguma formação continuada no CAS Wilson Lins? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim. Qual?
 Não

17. 16. No ano de 2020, realizou alguma formação continuada no CAS Wilson Lins? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim. Qual?
 Não.

18. 17. No ano de 2021, realizou alguma formação continuada no CAS Wilson Lins? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim. Qual?
 Não

19. 18. Como acontece os processos formativos dos professores do CAS Wilson Lins? Como é o seu processo de formação dentro da instituição? Quais formações continuada e/ou em serviço já realizou na instituição? *

20. 19. Como as propostas de formação continuada do CAS Wilson Lins, contribuem para a ressignificação da prática docente na Educação de Jovens e Adultos Surdos. *

21. 20. Qual é a importância dos aspectos formativos, na construção de conhecimento para a prática docente na Educação de jovens e Adultos. *

22. 21. Quais são os desafios contemporâneos, para a prática pedagógica do professor do CAS Wilson Lins, na Educação de Jovens e Adultos Surdos? *

23. 22. Quais saberes experienciais você coloca na construção de diálogo que favorecem a prática pedagógica? *

https://docs.google.com/forms/d/1GjGLqiiEEWYWKVESKc-It_BivdAzca011b6jCOYZZ4/edit

6/8

19/10/2021 19:11 UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I PROGRAMA DE PÓS-GRADU...

24. 23. Como o CAS se evidencia na busca de seu trabalho? *

25. 24. Os sujeitos Surdos matriculados na EJA, frequentam normalmente as aulas?

26. 25. Qual é a sua opinião sobre a diminuição de turmas na EJA? E a crescente evasão?

27. 26. O que você considera ser necessário para a prática docente na Educação de Jovens e Adultos Surdos? *

28. 27. Você acha necessário realizar uma formação continuada em EJA? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

29. 28. Quais conteúdos acredita que implicaria para a construção e ressignificação de conhecimento, voltados para a Educação de Jovens e Adultos? *

30. 29. Qual é a maior dificuldade para um docente na Educação de Jovens e Adultos Surdos? *

31. 30. Ao pensar em Educação de Jovens e Adultos Surdos, qual palavra vem a mente?

ANEXOS

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



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



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta pesquisa seguirá os critérios da ética em pesquisa com seres humanos conforme Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante:	
Nº de Identidade:	
Sexo: F () M ()	Data de Nascimento: / /
Pertencimento étnico: () Branco(a). () Pardo(a). () Negro(a). () Amarelo(a). () Indígena.	
Endereço:	
Complemento:	Bairro:
Cidade:	CEP:

II - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O/a senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **“FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SURDOS: proposições formativas no CAS Wilson Lins”**, de responsabilidade da pesquisadora **Marcela de Souza Farias**, discente da Universidade do Estado da Bahia, que tem como objetivo Analisar como as propostas de formação desenvolvidas pelo CAS Wilson Lins tem contribuído para a Educação de Surdos no município de Salvador-Ba. Bem como desenvolver encontros reflexivos com conteúdo formativos para a Educação de Jovens e Adultos Surdos.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios: A pesquisa aqui proposta traz relevância social, por buscar responder quais são as necessidades

formativas que poderiam constar em uma proposta de formação continuada para professores da Educação de Jovens e Adultos Surdos no CAS Wilson Lins? Não basta incluir o aluno Surdo na escola, é preciso que este ao ser incluído permaneça na escola para dar continuidade e concluir a sua escolarização. Mas, para acontecer uma ação educativa que proporcione ao estudante Surdo autonomia e emancipação sócio educacional, é preciso que o docente seja capacitado numa formação de professores que os capacite na prática pedagógica para atuar na sala de aula com estudantes Jovens e Adultos Surdos.

Caso aceite o Senhor (a) será realizado procedimento de coletas de dados como questionário, entrevista semiestruturada e círculo de diálogos que serão gravados em vídeo e áudio, pela acadêmica Marcela de Souza Farias, do curso de Mestrado em Educação de Jovens e Adultos. Devido à coleta de informações o (a) Senhor (a) poderá se sentir constrangido (a) ou desconfortável. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto o (a) Senhor (a) não será identificado (a). Caso queira o (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) Senhor (a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o (a) Senhor (a) caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o (a) Senhor (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado (a) por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

III. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Professora Dr^a Tânia Regina Dantas
Endereço: Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.:
Telefone: 71 3117-2200, E-mail: evalves@uol.com.br

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

IV. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pela pesquisadora sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **“FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SURDOS: proposições formativas no CAS Wilson Lins”**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário(a), consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados emâni eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra via a mim.

Salvador, _____ de _____ de 2020.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente
(Orientando)

Assinatura da professora responsável
(Orientadora)

ANEXO B

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SURDOS: PROPOSIÇÕES FORMATIVAS NO CAS WILSON LINS

Pesquisador: Marcela de Souza Farias

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 38769420.4.0000.0057

Instituição Proponente: Departamento de Educação, Campus I

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.665.871

Apresentação do Projeto:

Projeto apresentado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos- MPEJA. A presente pesquisa tem como objetivo analisar como as propostas de formação desenvolvidas pelo CAS Wilson Lins tem contribuído para a Educação de Surdos no município de Salvador-Ba. Descrevendo as Contribuições do CAS Wilson Lins na qualificação docente de professores Surdos.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar como as propostas de formação desenvolvidas pelo CAS Wilson Lins tem contribuído para a Educação de Surdos no município de Salvador-Ba.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No formulário PB vem descrito como riscos: "Entendemos que a pesquisa pode ocasionar em qualquer uma das suas etapas e dela decorrente, riscos com relação a dimensão psíquica, moral, intelectual, social ou cultural do ser humano. Tendo em vista o reconhecimento do princípio de liberdade e de autonomia dos participantes, que podem em qualquer etapa desistir de continuar colaborando com a mesma. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.".

Comentários: A pesquisadora atendeu as normativas 466/2012 e 510/2016.

Benefícios:

Segundo o formulário PB foi identificado como benefício: "A realização desta pesquisa trará benefícios atuais ou potenciais para a sociedade, ao contribuir com a ampliação de conhecimentos sobre os aspectos socioeducacionais, culturais e de ensino-aprendizagem dos cidadãos surdos. Trata-se de uma temática pouco pesquisada, assim, a pesquisa será publicizada e os conhecimentos sobre prática pedagógica para estudantes surdos na EJA divulgados. A reflexão sobre o ensino de qualidade para a comunidade surda é relevante e necessário, uma vez que este é fator preponderante na emancipação e autonomia do estudante na sociedade, e na presente investigação está discussão será sob o ponto de vista dos professores surdos e professores ouvintes entrevistados."

Comentários: A pesquisadora atendeu as normativas 466/2012 e 510/2016.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Abaixo alguns comentários e considerações sobre a pesquisa, Aconselha-se a ler com calma as orientações nesse tópico. Versão 2: Aceito pelo CEP em 24/11/20

• A pesquisadora efetuou correção no formulário PB no Campo Metodologia informando os instrumentos de coleta de dados (questionário, entrevista, círculo de discussão)

• Foi informado pela pesquisadora no Critério de Inclusão e exclusão:

Inclusão:

Professores Surdos e/ou professores ouvintes que participaram de cursos de formação no CAS Wilson Lins, seja formação em serviço ou formação continuada.

Exclusão:

Professores Surdos e/ou professores ouvintes que não participaram de cursos de formação no CAS Wilson Lins e professores que atuam na docência com alunos surdos.

• Esclarecido quanto a coleta de dados, será remotamente pela Plataforma Teams Segundo pesquisadora no TCLE "será realizado remotamente por meio digital, procedimento de coletas de dados como questionário, entrevista semiestruturada, círculo de discussão e encontros reflexivos, através do aplicativo Teams".

• Cronograma ajustado conforme norma do CEP

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto: em conformidade

Termo de autorização da coparticipante: em conformidade

Termo de autorização da proponente: em conformidade

Termo de Compromisso: em conformidade

Termo de confidencialidade: em conformidade

Termo de concordância: em conformidade

TCLE: em conformidade

Cronograma: Em conformidade

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise consideramos que o projeto encontra se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

ANEXO C

NOTA DE REPÚDIO DO FÓRUM EJA BAHIA

**NOTA DE REPÚDIO PELO DESCASO COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

O Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado da Bahia (Fórum EJA/BA) vem a público manifestar a indignação pelas medidas administrativas e pedagógicas que vem sendo tomadas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) pelas secretarias estadual e municipais de educação do Estado da Bahia.

Em meio ao aumento do risco de vida e de contaminação, e contrariando as orientações dos especialistas em saúde e entidades que defendem a educação pública, decretou-se a volta às aulas presenciais colocando em riscos a vida de professores e estudantes. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA) continuam negando o direito a educação para milhares de jovens, adultos e idosos com medidas arbitrárias sem considerar a especificidade da modalidade e utilizando políticas antidemocráticas e antipopulares de destruição dessa educação, com o fechamento de escolas e de turmas nos sistemas públicos de ensino, desrespeitando o Artigo 208 da Constituição Brasileira.

Diante da falta de vontade política dos responsáveis pela educação do Estado da Bahia em fortalecer a EJA como Educação Básica de trabalhadores(as) é preciso chamar a atenção para as consequências do descaso político. Em 2019, o PNADC publicou os resultados desastrosos da EJA no Estado com 1,5 milhão de baianos(as) analfabetos(as), que ainda não tiveram acesso a leitura e escrita, e 4,6 milhões de baianos(as) que ainda não conseguiram concluir a EJA na etapa do Ensino Fundamental. É preciso denunciar essa situação alarmante que está se agravando nesses anos de pandemia em função dessas políticas de negação de direitos que só têm aumentado a quantidade de pessoas que não tem a oportunidade de acesso à Educação Básica.

É importante dizer que o Fórum de EJA/BA reconhece os esforços de estudantes, professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares para assegurar o direito à educação, principalmente dos(as) trabalhadores(as) que estudam e se junta a todos(as) nessa luta em defesa da EJA por uma educação de qualidade com justiça social.

Salvador, 17 de maio de 2021.

forumestadualejabahia@gmail.com

ANEXO D

PLANO DE AÇÃO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS, MESTRADO PROFISSIONAL - MPEJA

PLANO DE AÇÃO

Proponente: Mestranda Marcela de Souza Farias/UNEB-MPEJA

Contato: marcelafarias24@yahoo.com.br

O presente plano de ação, foi motivado como produto interventivo do Mestrado Profissional em EJA.

AÇÃO	OBJETIVO	ENVOLVIDOS	ESTRATÉGIAS	RECURSOS NECESSÁRIOS	CRONOGRAMA	RESULTADOS ESPERADOS
Proposta de formação continuada: mini cursos como proposições formativas no CAS Wilson Lins.	Potencializar as proposições formativas, através de uma proposta de formação continuada, a partir das contribuições trazidas pelos participantes na construção e ressignificação de conhecimentos voltados para a Educação de Jovens e Adultos Surdos.	Professores da EJA do CAS, coordenadora do Núcleo de Formação do CAS e professores da EJA, da Rede Municipal e Estadual que tenham alunos Surdos.	O plano de ação, contendo a Proposta de Formação Continuada, será entregue a coordenadora do Núcleo de Formação. Ela deverá programar a realização dos mini cursos, para os professores da EJA Surdos. Como proposta de Mine Cursos, as proposições formativas, podem acontecer em curtos períodos, como etapa de formação em serviço e/ou formação continuada ao incluir os professores da Rede. Os Mine Cursos podem ser realizados de forma híbrida, parte presencial e parte através de plataforma digital.	Recursos Humanos: professores da EJA e coordenadora do Núcleo de Formação. Recursos Materiais: Internet, celular ou notebook, sala de aula, caneta, papel.	A data será definida pela coordenação do Núcleo de Formação e pelos professores. Com relação a carga horária, não trazemos uma definição.	Os resultados de pesquisa, comprovam que a escassez de formação para professores da EJA Surdos, dificulta para estes profissionais, a construção de uma práxis pedagógica competente. Portanto, espera-se que este plano de ação viabilize a concretização de mais uma proposição formativa no CAS Wilson Lins, que possibilite, ao professor da EJA, conhecimento sobre os aspectos pertinente a aprendizagem do aluno público alvo da EJA. Além, de incentivar o professor a avançar na construção de uma ação educativa, que compreende a necessidade de formação integral do aluno, não somente no aspecto cognitivo, mas também nas questões sociais e na sua autonomia, para intervir como cidadão na sociedade.

PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA: MINI CURSOS COMO PROPOSIÇÕES FORMATIVAS

OBJETIVO GERAL: Esta proposta de formação continuada, foi motivada como produto interventivo do Mestrado Profissional em EJA. Visa contribuir com a formação de docentes da Educação de jovens e adultos Surdos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Potencializar as proposições formativas, através de uma proposta de formação continuada, para professores da EJA Surdos, a partir das contribuições trazidas pelos participantes na construção e ressignificação de conhecimentos voltados para a Educação de Jovens e Adultos Surdos.

ESTRATÉGIAS: O plano de ação, contendo a Proposta de Formação Continuada, será

entregue a coordenadora do Núcleo de Formação. Ela deverá programar a realização dos mini cursos, para os professores da EJA Surdos. Como proposta de Mine Cursos, as proposições formativas, podem acontecer em curtos períodos, como etapa de formação em serviço e/ou formação continuada ao incluir os professores da Rede. Os Mine Cursos podem ser realizados de forma híbrida, parte presencial e parte através de plataforma digital.

AVALIAÇÃO: A avaliação será de caráter reflexivo e processual, preponderando os aspectos qualitativos, através de um diário ao final de cada encontro, afim de intervir na compreensão do conhecimento dialogado.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

<p>Encontro 1- História da EJA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1.1 Breve Histórico da EJA. • 1.2 Surgimento dos Cursos Noturnos no Brasil. 	<p>Encontro 2 - Contexto Social da EJA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2.1 A Condição Social dos Alunos e a formação para a cidadania. • 2.2 Diferenças entre o Ensino Regular e a EJA.
<p>Encontro 3 – Formação de professores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 3.1 Formação de Professores para a EJA. • 3.2 Formação de Professores para a Educação de Surdos. 	<p>Encontro 4 – Educação de Surdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 4.1 Identidade e Cultura Surda. • 4.2 Educação Bilingue para Surdos.
<p>Encontro 5 – Mercado de Trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 5.1 Inclusão do Surdo no Mercado de Trabalho. • 5.2 Educação Profissional. 	<p>Encontro 6- Prática Pedagógica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 6.1 Prática Pedagógica Para a Educação de Jovens e Adultos Surdos: Letramento. • 6.2 Prática Pedagógica Para a Educação de Jovens e Adultos Surdos: Aquisição da Escrita para Alunos Surdos.
<p>Encontro 7- Legislação e Políticas Públicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 7.1 Movimentos Políticos e Sociais dos Surdos no Brasil. • 7.2 Desafios e Conquistas Legais na Educação dos Surdos Brasileiros. 	