

KLEYVER TAVARES DUARTE

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SURDOS PARA A EJA:
UBERLÂNDIA DE 1990 A 2005**

Tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação Em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação

Área de concentração: História e Historiografia da Educação

Orientadora: Dra. Sônia Maria dos Santos

Uberlândia – MG
2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KLEYVER TAVARES DUARTE

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SURDOS PARA A EJA:
UBERLÂNDIA DE 1990 A 2005**

Uberlândia – MG
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

- D812f Duarte, Kleyver Tavares, 1972-
2022 A formação de professores de surdos para a EJA [recurso eletrônico] : Uberlândia de 1990 a 2005 / Kleyver Tavares Duarte. - 2022.
- Orientadora: Sônia Maria dos Santos.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2022.5037>
Inclui bibliografia.
1. Educação. I. Santos, Sônia Maria dos, 1960-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

André Carlos Francisco
Bibliotecário – CRB-6/3408



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação			
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 30/2022/334, PPGED			
Data:	Vinte e nove de agosto de dois mil e vinte e dois	Hora de início:	08:00	Hora de encerramento:
Matrícula do Discente:	11813EDU025			
Nome do Discente:	KLEYVER TAVARES DUARTE			
Título do Trabalho:	"A Formação de professores de Surdos para a EJA em Uberlândia. 1991 a 2005"			
Área de concentração:	Educação			
Linha de pesquisa:	História e Historiografia da Educação			
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Historia e perspectivas da formação de professores da educação básica"			

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Regina Celi Frechiani Bitte - UFES; Vilmar José Borges - UFES; Armindo Quilici Neto - UFU; Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro - UFU; Sônia Maria dos Santos - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Sônia Maria dos Santos, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(as) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Sonia Maria dos Santos, Usuário Externo**, em 05/09/2022, às 08:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Regina Celi Frechiani Bitte, Usuário Externo**, em 05/09/2022, às 12:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Vilmar José Borges, Usuário Externo**, em 05/09/2022, às 12:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



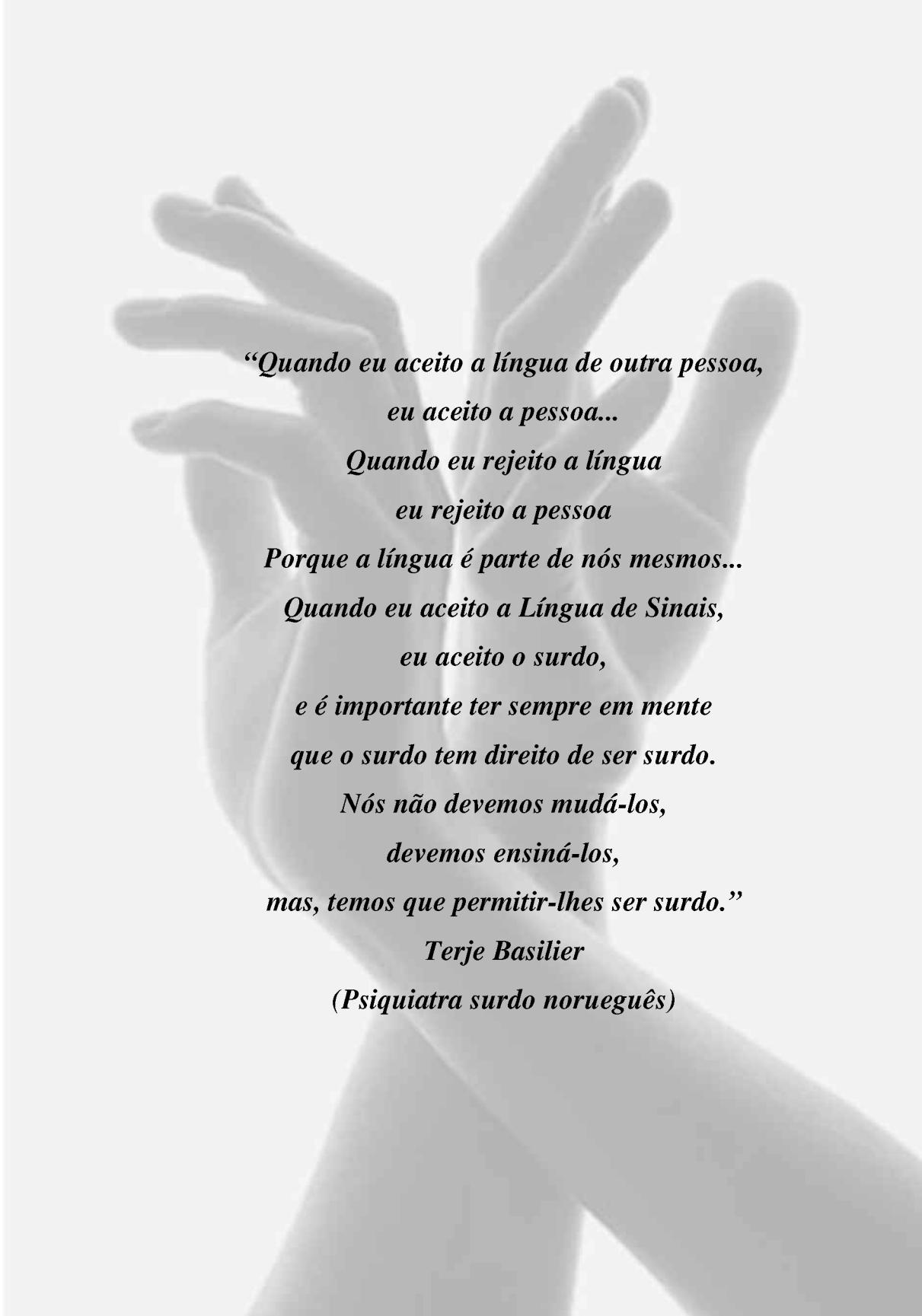
Documento assinado eletronicamente por **Armindo Quilici Neto, Professor(a) do Magistério Superior**, em 06/09/2022, às 09:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Betania de Oliveira Laterza Ribeiro, Professor(a) do Magistério Superior**, em 06/09/2022, às 10:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3875395** e o código CRC **9D4D5B2F**.



*“Quando eu aceito a língua de outra pessoa,
eu aceito a pessoa...”*

Quando eu rejeito a língua

eu rejeito a pessoa

Porque a língua é parte de nós mesmos...”

Quando eu aceito a Língua de Sinais,

eu aceito o surdo,

e é importante ter sempre em mente

que o surdo tem direito de ser surdo.

Nós não devemos mudá-los,

devemos ensiná-los,

mas, temos que permitir-lhes ser surdo.”

Terje Basílier

(Psiquiatra surdo norueguês)

Dedicatória

À Deus,
à minha amada família,
aos amigos,
aos colegas de trabalho e de Doutorado,
à comunidade surda überlandense
à orientadoras pelo apoio, força, incentivo, companheirismo e amizade.
Sem eles nada disso seria possível.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, quando algumas vezes, sentindo-me desacreditado e perdido nos meus objetivos e ideais me fez vivenciar a delícia de me concluir. Dedico o meu agradecimento maior, porque têm sido tudo em minha vida.

Aos meus pais João e Marileuze, que me deram todo o amor, carinho, apoio, além de dedicarem, cuidarem e doarem incondicionalmente seu sangue e suor em forma de amor e trabalho por mim. Despertando e alimentando em minha personalidade, ainda na infância, a sede pelo conhecimento e a importância deste em minha vida. De maneira especial, agradeço a minha Mãe que com ternura e amor foi a minha maior Mestra, que não media esforços em me alfabetizar e, era incisiva na aquisição de fala com atividades de oralização exaustivas, pois era sua preocupação materna de que fosse incluído na sociedade ouvinte e preparado para o mundo. O meu sentimento de gratidão é eterno por vocês!!!!

Às minhas irmãs Klenya e Aline, por sempre me apoiarem e acreditarem no meu potencial. Em especial a Klenya, que me auxiliou no meu processo de aquisição de língua oral e na minha alfabetização, sendo a minha pequena mestra. Obrigada pelo amor fraterno que nos une.

À minha esposa querida Viviane, obrigado por acreditarem do meu potencial e capacidade e por compreender os meus momentos durante a minha jornada durante o doutorado.

Em especial a minha amiga Ana Beatriz, a maior incentivadora da minha vida acadêmica, profissional e pessoal, que nunca mediou esforços para me ajudar. Sempre esteve ao meu lado em qualquer momento da minha vida, os bons e maus, ajudou-me, durante toda trajetória da nossa vida em comum, compreendendo-me e ensinando-me para que eu conquistasse um lugar ao sol. Obrigado por sempre acreditar em mim. Sem você nada seria possível e tenho por ti gratidão eterna.

À minha orientadora Profa. Dra. Sônia, obrigado por aceitar o desafio de orientar-me numa área que não é especificamente a sua, sendo a sua primeira tese na área da surdez. Agradeço-a de maneira especial, por acreditar em mim e na minha capacidade intelectual, pois, vivemos numa sociedade/academia excludente e que muitas vezes olham apenas para as minhas orelhas que não são funcionais e esquecem que sou humano com habilidades e competências inerentes ao Ser Surdo. Minha gratidão eterna pelos seus ensinamentos, conhecimentos, partilhas e paciência.

À minha amiga Vanessa Lepick, que me ajudou a acompanhar nas gravações de entrevistas e fazer as transcrições e informações sobre o EJA na minha competência acadêmica, apesar de saber das minhas limitações de ser humano. Muito obrigado por tudo e gratidão e pelas orientações pertinentes e relevantes no presente trabalho, cujas contribuições foram primordiais para a culminância dessa Tese. Sem você nada seria possível e gratidão eterna.

Aos Tradutores/Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS: Marcos Roberto, Adriana, Janaína Ricardo, Letícia e Raquel, Anderson e Fernanda Caetano que foram essenciais e primordiais na mediação da comunicação, durante este percurso acadêmico (aulas, qualificação e defesa), sem os quais tornaria impossível à minha formação e à culminância desse trabalho. Meus sinceros agradecimentos e respeito pelo brilhantismo e profissionalismo que conduziram e viabilizaram a comunicação envolvida. Obrigado a todos!!

Muito Obrigado a todos os entrevistados **Mirlene, Elemária, Gilmar, Maria de Fátima e Maria Isabel** que foram primordiais para minha tese contando sua história de formação e trajetória profissional que contribuíram para a Educação dos Surdos na EJA de Uberlândia.

Aos secretários do Programa de Doutorado em Educação e da FACED, James, Ana Rafaella, Ali A. Smidi e Mariana, pela presteza e dedicação com que realizam o seu trabalho. **Enfim, às pessoas que sabem que foram verdadeiros Mestres, Doutores e Pós-Doutores em minha vida**, os quais me apoiaram, me fortaleceram e fizeram com que eu me tornasse um ser humano melhor.

Agradeço também, aos coordenadores da **FACED, PPGED, CONFACED e DIAFA** da Universidade Federal de Uberlândia, por permitir o meu afastamento para cursar o Doutorado em Educação.

RESUMO

Essa pesquisa se insere na linha de História e Historiografia da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. A temática desse estudo é a formação de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que trabalhavam com os surdos. Dessa forma o objetivo desse estudo foi compreender se existia e como era a formação dos professores que atuavam com alunos surdos na modalidade EJA no período de 1990 a 2005 no município de Uberlândia. O recorte temporal teve como marco inicial o ano de 1990, tendo em vista que neste ano teve início o projeto do Ensino Alternativo que resgatou os alunos jovens e adultos surdos que estavam fora da escola por não encontrarem formação após a 4ª série do antigo 1º grau que atendesse suas necessidades, ou porque evadiram antes de concluir essa série. Esse projeto deu início a estruturação da Educação Especial na rede municipal de Uberlândia, que até então era inexistente. Como período final definiu-se o ano de 2005, devido a promulgação do Decreto nº. 5.626 em 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, acarretando mudanças ao instituir a Libras como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores. Nossa hipótese é que havia uma proposta educacional para alunos surdos no período pesquisado, mas não um projeto de formação de professores que atendesse a todas as necessidades desses sujeitos surdos. A metodologia para realização desse trabalho foi estruturada a partir do aporte teórico na micro-história, tendo como metodologia de pesquisa a História Oral e gestual-visual, ou seja, uma derivação da História Oral que leva em conta as especificidades do pesquisador surdo. Como resultado verificamos que a Educação de Jovens e Adultos Surdos encontrou espaço na rede municipal de educação de Uberlândia num primeiro momento dentro do projeto Ensino Alternativo que mais a frente, em 1996, veio a constituir o Programa Básico Legal de Ensino Alternativo. Foi a partir do desenvolvimento desse projeto que ocorreram as primeiras formações de professores, intérpretes e instrutores de língua de sinais, assim como dos outros profissionais assessores, coordenadores, supervisores, diretores que vieram atuar com os alunos surdos tanto no ensino regular como na EJA e na educação especial. Com a construção e execução do Projeto de Ensino Alternativo, Uberlândia passou a ser referência em nível nacional na área da Educação Especial e, especialmente na área da educação de surdos, recebendo prêmios e tendo lugar garantido entre os treze especialistas do país que foram convidados a participar da elaboração do projeto de lei que criou a língua brasileira de sinais (Lei nº.10.436/2002). Uberlândia foi representada pela professora Mirlene Ferreira Macedo Damázio que foi a idealizadora e coordenadora do Projeto de Ensino Alternativo. Entretanto, por volta do ano de 1997 o lugar da EJA para os Surdos passou a fazer parte do Programa de Erradicação do Analfabetismo – PMEA e neste momento a formação para os profissionais que atuavam com surdos foi modificada. Nesse sentido, vemos que a importância dada a modalidade da EJA é em geral relegada à um espaço secundário nas ações governamentais e o mesmo ocorreu com a EJA para os surdos, que continuou a existir, mas sem o mesmo protagonismo. A tese aqui defendida é que existiu uma formação de professores bem estruturada para atuar com os Surdos na educação de Jovens e Adultos. Mesmo que a proposta não tenha sido criada para oferecer uma formação específica para esse fim, pois a intenção era realizar uma formação voltada para a educação especial como um todo, num primeiro momento ela teve conteúdos direcionados para área da surdez e os alunos atendidos foram os surdos da EJA.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação de Surdos; Educação de Jovens e Adultos, Ensino Alternativo.

ABSTRACT

This research is a part of the line of History and Historiography of Education in the Graduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia. The theme of this study is the training of teachers of Youth and Adult Education (EJA) who worked with the deaf. Thus, the objective of this study was to understand if there was and how was the training of teachers who worked with deaf students in the EJA modality from 1990 to 2005 in Uberlândia. The time frame had its starting point at the year of 1990, considering that this year the Alternative Education project began, which rescued young and deaf adults who were out of school because they did not find training after the 4th grade of the former 1st grade that met their needs, or because they dropped out before completing that series. This project started the structuring of Special Education in the municipal network of Uberlândia, which until then was non-existent. As the final period, the year 2005 was defined, due to the enactment of Decree no. 5,626 on December 22, 2005, which regulates Law no. 10,436, of April 24, 2002, which provides for the Brazilian Sign Language - "Libras", causing changes by instituting Libras as a mandatory subject in teacher training courses. Our hypothesis is that there was an educational proposal for deaf students in the researched period, but not a teacher training project that would meet all the needs of these deaf subjects. The methodology for carrying out this work was structured from the theoretical contribution in micro-history, having as research methodology the Oral History and gestural-visual, that is, a derivation of the Oral History that takes into account the specificities of the deaf researcher. As a result, we verified that the Education of Deaf Youth and Adults found space in the municipal education network of Uberlândia at first within the Alternative Teaching project that later, in 1996, came to constitute the Legal Basic Program for Alternative Education. It was from the development of this project that the first training of sign language teachers, interpreters and instructors took place, as well as other professional advisors, coordinators, supervisors, directors who came to work with deaf students both in regular education and in EJA and in special education. With the construction and execution of the Alternative Teaching Project, Uberlândia became a national reference in the area of Special Education and, especially in the area of deaf education, receiving awards and having a guaranteed place among the thirteen specialists in the country who were invited to participate in the elaboration of the bill that created the Brazilian sign language (Law nº.10.436/2002). Uberlândia was represented by teacher Mirlene Ferreira Macedo Damázio who was the creator and coordinator of the Alternative Teaching Project. However, around 1997, the place of EJA for the Deaf became part of the Illiteracy Eradication Program – PMEA and at this moment the training for professionals who worked with the deaf was modified. In this sense, we see that the importance given to the EJA modality is generally relegated to a secondary space in government actions and the same happened with the EJA for the deaf, which continued to exist, but without the same protagonism. The thesis defended here is that there was a well-structured teacher training to work with the Deaf in the education of Youth and Adults. Even though the proposal was not created to offer specific training for this purpose, as the intention was to carry out training aimed at special education as a whole, at first it had content aimed at the area of deafness and the students attended were the EJA deaf people.

Keywords: Teacher Training; Deaf Education; Youth and Adult Education, Alternative Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagen 1 -Damázio em Reportagem de 11 de junho de 2019 que relata sua indicação como Reitora Pro-Tempore na UFGD	54
Imagen 2 - Araújo em Apresentação realizada no VIII Seminário Nacional de Educação Especial e VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação Especial e Inclusão Escolar realizado na UFU.....	61
Imagen 3 - Costa Araújo com professor Ahygo registrada no Curso de Libras da Formação de Professores para o Ensino Alternativo.....	63
Imagen 4 -Dutra apresentando maquete desenvolvida para representar a importância da água em comemoração do Dia Mundial da Água, dia 19/03/2015 na EM de Sobradinho localizada na Fazenda Sobradinho, Zona Rural de Uberlândia	66
Imagen 5 -Caetano Em Exposição Afro-brasileira realizada em São Paulo no ano de 2017..	67
Imagen 6 -Reunião de discussão do projeto EA com Damázio (em pé) e representantes da APASUL.....	165
Imagen 7 -Certificado Mérito da Ciranda da Ciência - 1992.	168
Imagen 8 -Regulamento da promoção do Telecurso 2000.....	169
Imagen 9 -MI solicitando a criação dos cargos de “Instrutor de Língua de Sinais” e “Intérprete de Língua de Sinais”.....	171
Imagen 10 -Justificativa para criação dos cargos de “Instrutor de Língua de Sinais” e “Intérprete de Língua de Sinais”.	172
Imagen 11 -Lei Complementar nº 070 de 23 de dezembro de 1993	173
Imagen 12 -Ato N° 05 de 26 de abri de 1994	175
Imagen 13 -Banca das Provas Prático-Orais do concurso para os cargos de Instrutor de Língua de Sinais” e “Intérprete de Língua de Sinais”	176
Imagen 14 -Prova Prático-Orais do concurso para os cargos de Instrutor de Língua de Sinais” e “Intérprete de Língua de Sinais” sendo realizada.	176
Imagen 15 -Decretos Municipais de 07 de julho de 1994.	177
Imagen 16 -Homologação de Concurso Público de 25 de abril de 1994 de Intérpretes de Língua de Sinais.....	178
Imagen 17 -Certificado do Especialização em Educação Especial UFU.....	203
Imagen 18 -Verso do Certificado Curso de Especialização em Educação Especial - UFU..	204
Imagen 19 -Fotos de encontros de Cursos de Formação do Ensino Alternativo em momentos e locais diversos.	207

Imagen 20 -Curso de Libras ministrado pelo professor Ahygo Azevedo.....	210
Imagen 21 -Professor Ahygo Azevedo em atividade do Curso de Libras.....	210
Imagen 22 -Atividade realizada no I Simpósio Regional de Deficientes Auditivos promovido pela SME em 1993	212
Imagen 23 -Apresentação de um trabalho sobre Educação Matemática no I Simpósio Regional de Deficientes Auditivos promovido pela SME em 1993	213
Imagen 24 -Certificado do I Simpósio Regional de Deficientes Auditivos - 1993.....	213
Imagen 25 -Parte da equipe do Ensino Alternativo viajando para o I Seminário Nacional de Educação Bilíngue para Surdos - Caxias do Sul - 1994. Fonte: Acervo Damázio (2022)....	214

LISTA DE QUADROS, TABELAS E GRÁFICOS

Quadro 1 - Dissertações e teses encontradas e selecionadas no Banco de teses da Capes.....	74
Quadro 2 -Dissertações e teses encontradas e selecionadas no Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	75
Quadro 3 -Síntese das dissertações e teses encontradas e selecionadas no Banco de Teses da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	76
Quadro 4 -Síntese da pesquisa completa de dissertações e teses encontradas	77
Quadro 5 -Palavras-chave indicadas nos estudos acadêmicos	94
Quadro 6 -Grupos escolares e escolas noturnas de Uberlândia (1933-1959).....	141
Quadro 7 -Surdos matriculados em Escolas Municipais de 1991-1996.....	179
Quadro 8 -Distribuição de Alunos Surdos por idade e série	180
Tabela 1 -Quantidades de trabalhos por Região do Brasil e Portugal	78
Tabela 2- Quantitativo de palavras-chave indicadas nos estudos acadêmicos.....	96
Tabela 3 -Palavras-chave mais citadas nos estudos acadêmicos	98
Tabela 4 -Autores mais mencionados nos referenciais teóricos.....	99
Tabela 5 -Concepções e perspectivas teóricas abordadas nas teses e dissertações	100
Tabela 6 -Metodologias e ferramentas metodológicas abordadas nas teses e dissertações....	101
Tabela 7 -Quantitativo de Trabalhos por Programas de Pós-Graduação.....	102
Gráfico 1 -Percentual de trabalhos por Região.....	79
Gráfico 2 -Quantidade de estudos acadêmicos por ano de defesa.....	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACIUB	Associação Comercial e Industrial de Uberlândia
ADA	Americans with Disabilities Act
ADA	Atendimento ao Desenvolvimento da Aprendizagem
ADEVIUDI	Associação dos Deficientes Visuais de Uberlândia
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AFADA	Associação Filantrópica de Assistência ao Deficiente Auditivo
APAE	Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais
APASUL	Associação de Pais e Amigos dos Surdos de Uberlândia
ASMG	Associação dos Surdos de Minas Gerais
ASU	Associação dos Surdos de Uberaba
ASUL	Associação dos Surdos de Uberlândia
ADEVIUDI	Associação dos Deficientes Visuais de Uberlândia
ADINES	Associação de Docentes do INES
ASSOCEGU	Associação dos Cegos de Uberlândia
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS	Centro de Capacitação de professores da educação
CEAA	Comissão de Educação de Adolescentes e Adultos
CEAD	Curso de Estudos Adicionais em Deficiência Auditiva
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE/MG	Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais
CEEU	Centro Estadual De Educação Especial - Uberlândia MG
CEFAM	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEJA	Coordenação da Educação de Jovens e Adultos -
CEMEPE	Centro de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEPAE	Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão em Atendimento em Educação Especial
CESU	Centro de Estudos Supletivos de Uberlândia
CESEC	Centro Estadual de Educação Continuada
CNE	Conselho Nacional de Educação/

CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COAPP	Coordenação de Acompanhamento da Prática Pedagógica
CODEVALE	Consórcio Público do Vale do Ivinhema -
CORDE	Coordenadoria Nacional para a Integração de Pessoas Portadoras de Deficiência
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
DDHCT	Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico
DEE	Divisão de Educação Especial
DMAE	Departamento Municipal de Água e Esgoto
DETEP	Departamento Técnico-Pedagógico
DATAPREV	Empresa de Tecnologia e Informações da Previdência Social
DRE	Diretoria Regional de Educação
EBAPE	Escola Brasileira de Administração Pública e Empresas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ESEAG	Escola Superior de Educação Almeida Garret
FACED	Faculdade de Educação –
FACIP	Faculdade de Ciências Integradas do Pontal
FAEFI	Faculdade de Educação Física
FDA	Food and Drug Administration
FENEIDA	Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FUMDICAU	Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Uberaba
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GDCS	Grupo de Documentação em Ciências Sociais
HEM	Habilitação Específica para o Magistério
IBC	Instituto Benjamim Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos

IDEA	Educação dos Indivíduos com Deficiências
IEP	Programa de Educação Individualizado
IISM	Imperial Instituto dos Surdos-Mudos
IMMETRO	Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial
IMPA	Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ISI	Instituto Santa Inês
IST	Instituto Santa Teresinha
ITV	Instituto Irmã Teresa Valsé Pantellini
IUFM	Institutos Universitários de Formação de Mestres
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEB	Movimento da Educação de Base
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MG	Minas Gerais
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NEHO	Núcleo De História Oral Da USP
NHC	Nova História Cultural
NEJA	Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
NUPPES	Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos
ONGs	Organizações Não governamentais
PHO	Programa de História Oral
PAE	Pesquisa Alternativas Educacionais aplicadas à educação do deficiente auditivo
PDS	Partido Democrático Social
PEA	Projeto Ensino Alternativo
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMEA	Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo
PBLEA	Programa Básico Legal Ensino Alternativo
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMU	Prefeitura Municipal De Uberlândia

PPP	Plano Político-Pedagógico	
PNE	Plano Nacional de Educação	
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis SEE	Secretaria de
	Estado da Educação	
PUC	Pontifícia Universidade Católica	
SEA	Serviço de Educação de Adultos	
SEESP	Secretaria de Educação Especial	
SME	Secretaria Municipal de Educação	
SEM	Sala de Recursos Multifuncionais	
SEPLAG	Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão	
SESI	Serviço Social da Indústria	
SSBH	Sociedade dos Surdos de Belo Horizonte	
SSPM	Sociedade dos Surdos de Patos de Minas	
TDD	Telephone Device for Deaf	
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade	
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento	
UEB	Universidade Estadual da Bahia	
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	
UFC	Universidade Federal do Ceará	
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo	
UFG	Universidade Federal de Goiás	
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados	
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso	
UFN/RS	Universidade Franciscana do Rio Grande do Sul	
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco	
UFPel -	Universidade Federal de Pelotas	
UFPR	Universidade Federal do Paraná	
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro	
UFRPE	Universidade Federal Rural De Pernambuco	
UFS	Universidade Federal de Sergipe	
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos	
UFU	Universidade Federal de Uberlândia	
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura	

UNICAMP Universidade Estadual de Campinas
UNIOESTE Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNITRI Centro Universitário do Triângulo
UP Universidade do Porto
UTFPR Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
1.1 Caminho Metodológico	33
1.2 Trajetória da pesquisa e organização dos capítulos.....	52
1.3. Os Narradores da Pesquisa e suas trajetórias	53
1.4 – Organização do texto.....	69
2 - O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE OS PROFESSORES DE ALUNOS	
SURDOS NA EJA: ONDE ESTÃO? QUEM SÃO? E O QUE SABEM?	71
3 - A EJA NO BRASIL, EM MINAS GERAIS	104
3.1 - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	104
3.2 - EJA EM MINAS GERAIS	118
4 - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SURDOS PARA A EJA: UBERLÂNDIA	
.....	139
4.1 – A origem da EJA em Uberlândia	139
4.2 - A educação de Jovens e Adultos no município de Uberlândia após a Constituição de 1988	147
4.3 - A educação de Jovens e Adultos no município de Uberlândia: Onde estão os Surdos?	157
4.4 – Os surdos da EJA: como funcionavam as aulas	186
4.5 – A formação dos professores de jovens e adultos surdos.....	197
4.6 – A avaliação do Ensino Alternativo pelos professores.....	218
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	221
REFERÊNCIAS	229
ANEXOS:	252

1 INTRODUÇÃO

A temática desta investigação teve como foco a história local e a memória da formação de professores de surdos que atuaram na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dessa forma, nosso problema de pesquisa consiste em entender se existia e como era a formação de professores que trabalhavam no município de Uberlândia para atuar com alunos surdos na EJA no período de 1990 a 2005.

O recorte temporal tem início em 1990, pois em nossas primeiras pesquisas sobre a educação de surdos na EJA em Uberlândia, encontramos sujeitos que fizeram parte dessas iniciativas e narram histórias da existência de iniciativas no ensino público, direcionado para o ensino de surdos nessa modalidade no município. Essas ações começaram com a preparação dos educadores que iriam ensinar o público composto de alunos surdos, para depois assumirem, de fato, a sala de aula.

E determinamos como período final o ano de 2005, com a publicação do Decreto nº. 5.626 em 22 de dezembro de 2005 que 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. O capítulo II desse decreto descreve “a inclusão da Libras como disciplina curricular” determinando o seguinte:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2005).

Diante do exposto, constatamos que ao estabelecer que a Libras deve se constituir em disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores do magistério, tanto em nível médio, como em nível superior, este decreto produzirá mudanças na formação dos futuros docentes que atuarão junto aos surdos. Dessa maneira, acreditamos que esse é um marco que deve ser considerado na história da educação de surdos e especialmente na história da formação de professores para este campo da educação.

Sendo assim, nosso objetivo principal foi investigar se existia formação e como se deu a formação desses professores para atuarem como professores na EJA. Tivemos como objetivos específicos realizar um mapeamento das iniciativas educacionais realizadas na modalidade EJA no município de Uberlândia.

Para tanto, mapeamos quais professores atuaram com esse público na EJA no período estudado e qual era a sua formação. Buscamos ainda, descobrir se o município de Uberlândia possuía algum projeto de inclusão e educação voltado para escolarização de alunos surdos no ensino regular e especificamente na EJA.

Nossa hipótese é que havia uma proposta educacional para alunos surdos no período pesquisado, mas não um projeto de formação de professores que atendesse a todas as necessidades desses sujeitos surdos. Contudo, somente descobrimos a resposta dessa suposição no desenvolvimento dessa pesquisa.

Meu interesse em pesquisar essa temática, tem como questão de fundo a minha trajetória discente e docente na educação de surdos, uma vez que, tenho uma surdez profunda bilateral e atualmente sou professor de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia/UFU. Minha dissertação de mestrado, defendida em 2013, foi sobre essa temática com o título: A História da alfabetização: leitura e escrita para surdos (1962-1986),

Atuar como discente na rede privada e estadual de ensino de Uberlândia no período desse estudo, mesmo que por pouco tempo no ensino médio (supletivo: Colégio Gallileu e CESEC), foi uma excelente experiência, pois foi possível observar e conviver com várias formas de como os professores tratavam os alunos surdos na sala de aula.

Tenho buscado compreender com auxílio da história da educação, como ocorreu o meu processo de alfabetização e a de outros alunos surdos, uma vez que o canal de comunicação é gestual-visual e não o oral-auditivo, daí o interesse em investigar essa área cujo objetivo é contribuir com a construção da história da formação de professores para atuarem na educação do aluno surdo, analisar a memória e as representações dos professores que têm como ofício alfabetizar alunos surdos, numa perspectiva da inclusão social e educacional.

Relaciona-se, portanto, com a minha história de vida, intrinsecamente ligada à minha profissão, impregnada de experiências da arte de ensinar e de aprender. Há, para mim, uma constatação inequívoca de que a minha história de vida tem influenciado significativamente o meu agir profissional, bem como o exercício da profissão docente tem marcado profundamente minha vida.

Esse fato me leva a crer na afirmação de Nôvoa, de que “hoje sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana” (1992, p. 9).

É nesse processo que podemos compreender a história de nossa profissão e, também, a nossa própria história. Só o fazemos mergulhando na história, descobrindo os espaços, os lugares habitados pelas lutas e conflitos, pelos sentimentos, os mais diversos, presentes na construção de nossa maneira de ser como pessoa e de nossa maneira de exercer a nossa profissão. O processo histórico da nossa profissão se configura, se produz na intimidade de ser professor/as, pois “O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (NIAS, 1991 apud NÓVOA, 1992, p. 9-15).

Assim, a nossa maneira de ser e a nossa maneira de ensinar se entrecruzam permanentemente, interferindo em nossas opções. É neste sentido que Nóvoa afirma que: “ser professor obriga a opções constantes, que cruzam à nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar à nossa maneira de ser” (NÓVOA, 1992, p. 10).

Para (SANTOS, 2001) não separarmos estas realidades. São dimensões imbricadas, entrelaçadas no viver cotidiano, mesmo porque se trata de uma profissão impregnada de valores pertencentes à vida, à maneira de ser de cada um.

Noutras palavras, por um lado, a nossa identidade pessoal é marcada pelo nosso pertencimento à profissão docente, tecida em, e por relações complexas com o outro. Por outro lado, a nossa história profissional carrega as marcas de experiências e opções que fazemos, e vai se configurando ao longo de nossa vida, pois,

É construída sobre saberes científicos e pedagógicos como sobre referência de ordem ética e deontológica. É uma construção que tem as marcas das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto [...] essa identidade vai sendo desenhada *não só a partir do enquadramento intraprofissional, mas* também com o contributo das interações que se vão estabelecendo entre o universo profissional e os outros universos socioculturais (MOITA, 1992, p. 116; grifos do autor).

Ser alfabetizador de surdos foi uma opção, uma escolha, um desejo? Ou uma obrigação imposta pela legislação? Na minha história, foi um desejo que me levou a trabalhar na rede pública municipal de Uberlândia. Atuei nas unidades escolares da rede municipal de ensino no período de 1994 a 2011, buscando construir e compreender a história de como alfabetizaram os alunos surdos desde 1990 e como podemos alfabetizá-los no final da década de 2000. Nesse contexto, é que construí a minha identidade profissional e pessoal, em interação com alunos e outros profissionais da educação.

Descobri, ao longo do tempo, que o exercício da docência é exigente e, por isso, instiga-me a analisar, as narrativas dos/as alfabetizadores/as de surdos sobre as lembranças que ainda fazem parte de sua memória, as quais poderiam auxiliar na construção da história dessa área na educação de surdos mineira e especificamente em Uberlândia.

Concordo com Morin quando afirma que “interrogar nossa condição humana implica questionar primeiro nossa posição no mundo (2001, p. 47-52)”, pois, somos sujeitos históricos e no nosso caminhar vamos construindo possibilidades e projetos, que nos permitem repensar a trajetória humana e profissional dos/as alfabetizadores/as que são protagonistas da história investigada.

O desafio posto, então, foi revelar e compreender a formação de professores de surdos da EJA: Uberlândia de 1990 a 2005. A pesquisa sobre “A formação de professores de surdos da EJA: Uberlândia de 1990 a 2005” foi construída a partir de várias fontes, dentre elas a história oral temática, a iconográfica somada a pesquisa bibliográfica e documental.

Na análise das narrativas dos/as alfabetizadores/as, busco revelar sua história, memória e representações de seus modos de alfabetizar os alunos surdos, interessa-me, também, compreender suas representações sobre a linguagem e os materiais didáticos, que eles utilizavam em 1990 para alfabetizar os alunos surdos, bem como, em 2005.

Isso porque acreditamos que as representações têm um papel importante no sentido de revelar as marcas de uma realidade vivida por determinado grupo social, como afirma Pintassilgo:

Se nos situamos no domínio das representações, é na consciência clara de que estas permitem, aos grupos que as produzem, não só a atribuição de sentidos à realidade social, mas também a (re)construção dessa mesma realidade, tornando-se parte dela (2005, p. 01).

Dessa forma, no âmbito desta pesquisa, auxiliamos a construir parte da história via histórias de professores, trazidos pela memória, reveladoras de sentidos, pois cada um deu a história da formação dos professores de surdos da EJA um lugar singular e do lugar que a língua de sinais ocupava nos cursos de formação básica e continuada e nas salas de alfabetização da EJA.

Este estudo insere-se no campo da pesquisa historiográfica em educação, cujo objetivo foi investigar a formação de professores de surdos na EJA. Esse é um tema inquietante, principalmente pelas dificuldades que impõe e por suas limitações.

Na verdade, é uma questão duplamente desafiadora e limitante, pois os estudos revelam que a formação de professores para atuar na EJA apresenta inúmeros problemas,

tendo em vista que as pesquisas apontam que essa modalidade ainda hoje é relegada a um plano secundário na academia. Estudos relacionados à EJA, principalmente, tendo como recorte a formação de professores para a EJA no começo do século XXI eram ainda pouco explorados (HADDAD, 2000; MACHADO, 2000; ANDRÉ; ROMANOWSKI, 1999).

Na última década houve um crescimento considerável no aumento de pesquisas relativas à formação de professores para EJA, contudo, pelo menos no que diz respeito a formação inicial, aquela realizada durante a graduação, seus autores relatam que não é assumida pela grande maioria das universidades, como apontam alguns estudos (SOARES, 2005, 2008, 2010, 2011, 2016; MACHADO, 2008; ANZORENA, 2010; PORCARO, 2011; SOARES E PEDROSO, 2013; VENTURA E CARVALHO, 2013; FREITAS, 2013; JARDILINO E ARAÚJO, 2014; GONÇALVES, 2015; CAMARGO, 2015; LEPICK, 2018).

Parece contraditório que a mesma academia que tem aumentado consideravelmente sua produção científica na área da formação de professores para EJA, sobretudo na pós-graduação, ainda não tenha assumido a formação de professores para atuarem nessa modalidade de ensino com tantas particularidades e importância social. Conforme adverte Lepick, “ao não assumirem a formação do professor alfabetizador da EJA e professores da EJA, as IES se tornam responsáveis pelos altos índices de analfabetismo e analfabetismo funcional” (2018, p.233).

Como explicitado anteriormente, o tema deste estudo tem um duplo desafio, o primeiro, como já relatado, é a formação do professor para atuar na EJA. O segundo diz respeito à formação do professor para atuar na EJA com alunos surdos. Assim, se a EJA é uma modalidade de ensino que possui particularidades que a diferencia tanto da Educação Infantil como Ensino Fundamental e Médio Regulares, precisa ainda considerar as necessidades específicas de alunos surdos.

Para que o aluno surdo tenha condições de alcançar o desenvolvimento pleno de suas capacidades, existe a necessidade de se oferecer propostas educacionais adequadas; contudo, não é isso que se observa na prática. Diferentes práticas pedagógicas envolvem esses sujeitos surdos que apresentam uma série de limitações e, diante disso, quando chegam no final da escolarização básica, ainda não são capazes de ler e escrever satisfatoriamente ou ter um domínio adequado dos conteúdos escolares.

Esses problemas têm sido abordados por uma série de autores que, preocupados com a realidade escolar do surdo no Brasil, procuram identificá-los (FERNANDES, 1989, TRENCHÉ, 1995, e MÉLO, 1995) e apontar caminhos possíveis para a prática pedagógica (GÓES, 1996 e LACERDA, 1996).

Estudos realizados sobre a educação de surdos, demonstram que durante diferentes períodos da história esses sujeitos foram relegados a um espaço marginal na sociedade. Como relata Sá (2003, p.88), os surdos foram colocados às margens do mundo econômico, social, cultural, educacional e político” (p.88). E ainda foram descritos como:

deficientes e incapazes, desapropriados de seus direitos e da possibilidade de escolhas. A situação a que estão submetidos os surdos, suas comunidades e suas organizações, no Brasil e no mundo, têm muita história de opressão para contar (SÁ, 2003, p.89).

Ao buscar constituir a história da formação inicial de professores de Surdos para a EJA no Brasil é preciso ter em mente que ela é tanto uma particularidade da formação de professores, como da educação de surdos e ainda precisamos considerar a maneira como essa modalidade se constituiu no país. De acordo com Gatti (2019):

O processo formativo mais estruturado de professores acompanhou a lentidão com que a educação básica se desenvolveu no Brasil, um país que revelou, ao longo de seus governos, pouco interesse pela educação básica de sua população. Inicialmente para as poucas escolas existentes se tratou do atendimento aos alunos por professores leigos com algum tipo de estudo, ou, por pessoas que, mesmo com pouca escolaridade, eram recrutadas para ensinar as “primeiras letras” (GATTI, 2019, p.20).

Conforme Saviani (2009), à formação de professores, no Brasil, aparece de maneira mais consistente depois da independência, momento em que começa a se pensar na organização da instrução popular. Dessa forma, a primeira vez que se verifica a atenção do Estado com o preparo dos professores se dá a partir da promulgação em 15 de outubro de 1827, da Lei das Escolas de Primeiras Letras.

Ao determinar que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida lei estipula no artigo 4º que os professores deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Portanto, está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica (SAVIANI, 2009, p.144).

E ainda, de acordo com Saviani, com a aprovação do Ato Adicional à Constituição Imperial de 1834, a responsabilidade relativa ao ensino elementar foi destinada às províncias que, consequentemente, deveriam assumir também a preparação dos professores. Contudo, Saviani (2006, p.4) adverte que essa formação só alcançou “certa estabilidade após 1870, permaneceu ao longo do século XIX como uma alternativa sujeita a contestações”.

Sheibe (2008) destaca como momento relevante da formação de professores a reforma da escola normal do Estado de São Paulo ocorrida no ano de 1890. Essa reforma aconteceu juntamente com a reestruturação da instrução pública. Assim:

[...] realizou mudanças no currículo e ampliou o tempo de integralização do curso, dando ênfase nas matérias científicas e exercícios práticos vinculados ao trabalho pedagógico. Esta reforma foi também responsável pela implantação de um ensino primário de longa duração (8 anos), dividido em dois cursos (elementar e complementar); pela organização dos “grupos escolares”, mediante a reunião de escolas isoladas; e ainda pela institucionalização de um curso superior, anexo à escola normal, destinado a formar professores para as escolas normais e os ginásios (SHEIBE, 2008, p. 43-44).

Saviani, afirma que a reforma proposta na capital de São Paulo se expandiu para as principais cidades do interior e serviu como referência no país. Assim, os outros estados, “enviavam seus educadores para observar e estagiar em São Paulo ou recebiam “missões” de professores paulistas”.

Contudo, mesmo tendo ditado o padrão pedagógico e didático da escola normal para o país, o autor explica que depois da primeira década da república, os ânimos reformadores esfriaram, não surtindo avanços relevantes. Carregando “ainda a marca da força do modelo até então dominante centrado na preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos” (SAVIANI, 2006, p.5).

Sendo assim, conforme Saviani (2008) é no século XX, na década de 1930, que mudanças mais significativas na formação de professores ganham um novo fôlego. Assim, é por meio das reformas ocorridas nessa década que surgem os institutos de educação, no Distrito Federal, em 1932, idealizado e implementado por Anísio Teixeira e no ano seguinte, 1933, em São Paulo, tendo à frente Fernando de Azevedo, com novas propostas para a formação de professores.

As duas iniciativas tiveram como inspiração o movimento renovador. Ainda segundo Savini (2009, p.146) a criação desses institutos de educação que estabeleceram a “base que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizados para todo o país a partir do decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil”. E esta instituição passou a ser referência para os cursos de formação em nível superior.

Esse “paradigma resultante do decreto-lei n. 1.190 se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia”.

É nesse clima de “entusiasmo” pela educação, impulsionado pelas mudanças econômicas, políticas e pela industrialização, que a apreensão com os níveis de analfabetismo passa a mobilizar a sociedade e os intelectuais da época em favor da Educação de Adultos. Segundo o censo realizado em 1890, 80% dos brasileiros eram analfabetos.

Diante disso, no ano de 1934, entra em vigor o Plano Nacional de Educação, definindo como dever do Estado, o ensino primário integral, gratuito, com frequência obrigatória e que devia ser estendido, como direito constitucional, também para os adultos (FRIEDRICH et.al, 2010).

Entretanto, o momento seguinte da história alterou significativamente os processos que vinham sendo encaminhados. Dessa maneira, de acordo com Sheibe (2008, p.44) com a entrada do regime instituído por Getúlio Vargas, no período de 1937 a 1945, conhecido por Estado Novo, “delineou um processo de regulamentação de políticas públicas educacionais, mediante as denominadas Leis Orgânicas de Ensino, decretos-leis federais promulgados de 1942 a 1946”.

Através do Decreto-Lei nº 8.530, de 1946, Lei Orgânica do Ensino Normal, foi estabelecida uma uniformização da formação para o magistério, mas sem grandes inovações. Preservou o curso normal de primeiro ciclo, com quatro séries, sendo equivalente ao curso ginásial.

O curso normal de segundo ciclo, era realizado com no mínimo três séries, em nível colegial devendo ser oferecido nos Institutos de Educação. Esses institutos também deveriam oferecer outros “cursos de especialização de professores, tais como Educação Especial, Curso Complementar Primário, Ensino Supletivo, Desenho e Artes Aplicadas, Música e Canto e Administração Escolar”.

Tanuri (2000, p.77) comenta que a fim de ajustar-se à Lei Orgânica do Ensino Normal os sistemas estaduais de ensino buscaram se reorganizar em um período em que ocorria também uma relevante ampliação das escolas normais decorrente “da política expansionista da rede escolar implementada no período desenvolvimentista em decorrência da ampliação da demanda”. Entretanto, esse crescimento ocorria de maneira desigual pelo país e, deveu-se em sua maior parte, a iniciativa privada.

A legislação que afetou a formação de professores foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 4.024 de 20/12/1961 que confirmava o Curso Normal de nível médio a tarefa de formar os professores para o magistério primário como podemos observar no art. 52: “O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento

dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância” (BRASIL, 1961). Dessa forma, essa lei não promoveu grandes inovações para formação de professores.

Como alega Tanuri (2000, p.78) vale apenas ressaltar “a equivalência legal de todas as modalidades de ensino médio, bem como a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular, que possibilitariam o rompimento da uniformidade curricular das escolas normais”. Tendo em vista que essa LDB somente fixou os padrões mínimos de duração para os cursos normais de nível ginásial e colegial.

Desta maneira, segundo a autora, na maioria dos estados o curso ginásial permaneceu com duração mínima, exceto em Minas Gerais, Pernambuco, e Paraíba, onde houve ampliação da duração para cinco anos, sendo que o último ano era dedicado para a formação pedagógica específica.

De acordo com Tanuri (2000, p.80), em 1964, com o golpe civil militar houve a necessidade de promover uma reorganização da educação. Sendo assim, em 1971 entra em cena a lei n. 5.692/71 que promove a reforma dos ensinos de 1º e 2º graus, até então chamados de primário e médio).

Essa lei também modifica o local da formação de professores, excluindo as Escolas Normais e colocando em seu lugar uma Habilitação Específica de 2º Grau (HEM). “Assim, a já tradicional escola normal perdia o status de “escola” e, mesmo, de “curso”, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau”. Além disso, aboliu a formação em nível ginásial.

Outra consequência foi o desaparecimento dos “Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia” (p.80). Conforme Warde:

[...] com o desaparecimento das escolas normais e surgimento da habilitação ao magistério, muitas escolas normais particulares, leigas e confessionais, que portavam uma tradição de bom ensino, fecharam suas portas; escolas normais públicas se descaracterizaram como tal. Um grande espaço foi preenchido por escolas particulares, mercantis, que literalmente vendem seus diplomas em cursos de fim de semana. (WARDE, 1986, p. 78).

Complementando essa lei:

Pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o

território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. [...] A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante (SAVIANI, 2009, p. 147).

Essa precariedade, mencionada por Saviani acaba gerando várias críticas. Como consequência, Tanuri (2000, p.82) expõe que essas críticas resultaram, a partir da década de 1980, em produções acadêmicas que utilizaram análises sociológicas, centradas principalmente “no quadro das teorias do conflito e teorias críticas em geral, de modo que o fracasso dos modelos escolares não é analisado mais em função de abordagens psicológicas ou tecnicistas, ou de aspectos exclusivamente legislativos ou técnicos”.

E outros trabalhos enfocavam a “formação do professor no contexto sócio-histórico onde ela se insere, no intento de destacar os determinantes dessa formação e de adequá-la à função da escola, de formação de cidadãos críticos e competentes” (SILVA, 1991 apud TANURI, 2000).

Nesse contexto, Tanuri (2000, p.82) argumenta que ocorre um agravamento nacional das condições de formação do professor, manifestada em “queda nas matrículas da HEM¹ e o descontentamento relativamente à desvalorização da profissão” resultando em “um movimento em âmbito federal e estadual, com discussão de projetos de estudo, pesquisas e propostas de ação frequentemente denominados de “revitalização do ensino normal””.

Esse descontentamento gera iniciativas do poder público buscando promover medidas para resolução desse quadro.

[...] CENAFOR listou treze deficiências que, resumidamente, são as seguintes: 1) a estrutura curricular é pouco específica; 2) não há adequação entre os conteúdos ministrados no curso e as reais necessidades de formação do professor; 3) na parte diversificada do currículo, as disciplinas não têm servido para uma melhor formação do professor; 4) não há integração interdisciplinar; 5) em alguns Estados, muitos alunos que não cursaram as 2^a e 3^a séries são matriculados na 4^a transformando-se em professores improvisados; 6) dificuldade de realização dos estágios; 7) o curso é inadequado à clientela do período noturno; 8) o curso não dá conta de suprir a aprendizagem precária dos alunos oriundos do ensino supletivo; 9) pauperização salarial do professor da habilitação magistério; 10) rarefação do professor efetivo; 11) falta de espaço para reuniões pedagógicas no calendário escolar; 12) falta de mecanismos que assegurem a reciclagem periódica do professor a habilitação; 13) inadequação dos

¹ Habilidade Específica para o Magistério

cursos universitários que formam professores para atuar no 2º Grau, especialmente na habilitação magistério (CENAFOR², 1986, p. 26).

Uma das iniciativas apresentadas pelo Ministério de Educação a fim de reverter essa situação complicada da formação de professores foi a criação, em 1982, do projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), que visava a “revitalização da Escola Normal”. Segundo Moreira (2008) o Projeto CEFAM,

[...] não foi uma ideia que criava uma nova escola de magistério, mas foi uma alternativa para contemplar a necessidade de um novo formato para a habilitação ao magistério, que garantisse qualidade na formação inicial dos professores e provesse acompanhamento para a continuidade da profissionalização desses professores, fazendo com isso, que se chegasse a um bom nível de formação dos educandos das séries iniciais da escola básica (MOREIRA, 2008, p. 28).

No entanto, Saviani (2009, p.147) comenta que apesar do CEFAM ter produzido resultados positivos, acabou sendo interrompido “quando seu alcance quantitativo era ainda restrito, não tendo havido também qualquer política para o aproveitamento dos professores formados pelos centros nas redes escolares públicas”. Além disso, ocorreu nesse período, uma movimentação nacional em prol da reformulação dos cursos de Pedagogia e de licenciatura. Diante disso, boa parte das instituições que ofereciam o Cursos de Pedagogia passou a ofertá-lo com base na formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau.

Como aponta Freitas (2002, p.139) na década de 1980 houve uma ruptura no tecnicismo que predominava na área da educação. E diante desse cenário, verificou-se um movimento em que “os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação do educador, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo”, demonstrando um “desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade”.

A autora comenta que esta concepção de educação e formação apresentava um caráter emancipador que ajudou os profissionais da educação pudessem “superar as

² O Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional - CENAFOR, instituído sob a forma de fundação, por prazo indeterminado, de conformidade com o Decreto-lei nº 616, de 09 de junho de 1969, com jurisdição em todo o território nacional, tem sede e foro na cidade de São Paulo, Capital do Estado do mesmo, e reger-se-á por este estatuto e pela legislação pertinente. Art. 3º - O CENAFOR tem por finalidade a preparação e o aperfeiçoamento de docentes técnicos e especialistas em formação profissional, bem como a prestação de assistência técnica para a melhoria e a expansão dos órgãos de formação e aperfeiçoamento de pessoal (BRASIL, 1978)

dicotomias entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, pois a escola avançava para a democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos”. Contribuindo assim, para construção de uma “concepção de profissional de educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade”.

É nesse clima que segundo Libâneo e Pimenta (1999, p.240) acontece um evento no ano de 1980, em São Paulo, que pode ser considerado como o marco histórico para a expansão de um movimento em prol da reformulação dos cursos de formação de professores, sendo esta a I Conferência Brasileira de Educação. De acordo com os autores é nesse momento que se começa de forma mais sistemática a discussão nacional a respeito do curso de pedagogia e os cursos de licenciatura.

Se esse movimento começou em 1980 é nos anos 1990 que esse debate se amplia muito mais. Freitas (2002, p.142) argumenta que foi considerada a “Década da Educação”, pois nesse período ocorreram o” aprofundamento das políticas neoliberais em resposta aos problemas colocados pela crise do desenvolvimento do capitalismo desde os anos 70, na qual a escola teve papel importante”.

Assim, a formação de professores alcança nesse período dimensão estratégica para promover as necessárias reformas educativas. E de acordo com Moon “mais atenção política foi dada à educação dos professores na década de 1990 do que nas centenas de anos de história que a precederam. (2008, p. 801).”

Freitas (2002, p. 142) defende que após o início do Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), em 1995 essas reformas começam a ganhar forma. Assim que começa sua gestão, FHC apresenta cinco pontos para melhorar a educação pública:

[...] a distribuição das verbas federais diretamente para as escolas, sem passar pelos estados e municípios; criação do Sistema Nacional de Educação a Distância, com a instalação de aparelhos de TV em cada escola, com o objetivo de “preparar os professores para que eles possam ensinar melhor”; a melhoria da qualidade dos 58 milhões de livros didáticos distribuídos anualmente para as escolas; a reforma do currículo para melhorar o conteúdo do ensino, com o estabelecimento de matérias obrigatórias em todo o território nacional; e a avaliação das escolas por meio de testes, premiando aquelas com melhor desempenho (FREITAS, 2002, p. 142).

Entretanto, é importante ressaltar que as reformas ocorridas nesse período, podem ter sido um avanço, mas dentro de um projeto neoliberal. O sistema de avaliação implantado nesse governo foi baseado em moldes que não contemplava a nossa realidade, mas

comparando com realidades externas, ou seja, uma avaliação que estimulava a competitividade.

Ainda nessa década temos uma legislação de grande importância para a educação, trata-se da Lei 9.394 de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBN. Essa nova lei define no art. 62 que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”.

Nesse sentido, de acordo com Tanuri (2000, p.85) “o legislador optava por inserir uma nova instituição no panorama educacional, provavelmente por inspiração dos Institutos Universitários de Formação de Mestres (IUFM) franceses, que forneceram referencial para a experiência realizada no país”.

E demonstra desconsiderar o modo como os cursos de Pedagogia estavam se constituindo com uma progressiva orientação para formação docente da educação infantil e anos iniciais da escolaridade. Pois, segundo o art. 63 da LDBN os Institutos Superiores de Educação (ISE) “deverão manter “cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinados à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental”” o que acabou criando um curso concorrente ao de Pedagogia, o Normal Superior.

Acreditamos ser importante destacar que a LDBN definia que a formação do professor deveria prioritariamente ser realizada em nível superior. Contudo, admitia que poderia ocorrer uma formação mínima, nos cursos normais, em nível médio. Mesmo tendo estipulado em disposições transitórias um prazo de dez anos para essa formação em nível médio, na realidade essa formação foi tolerada por um prazo bem maior.

Sobre a LDBN, Saviani (2008) comenta que os profissionais da educação acreditavam que a formação de professores teria uma solução melhor após o fim da ditadura civil militar e com o advento da nova LDBN, mas se frustraram.

[...] Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2008, p. 218-221).

Nesse contexto, Gatti et al (2019, p.27) analisa a proposta de formação de professores para a educação básica nos ISE e nas Escolas Normais Superiores (ENS) da nova LDBN.

De acordo com os autores os ISE poderiam se localizar tanto dentro, como fora de universidades, abrangendo as licenciaturas assim como outras modalidades de formação de professores a ser realizada em nível superior.

Podendo, até mesmo, oferecer formações continuadas e pós-graduação para docentes. Quanto as ENS seriam destinadas a formar professores para atuarem nos primeiros anos do ensino fundamental. Esse tipo de formação também poderia ser realizada nos ISE. Como resultado dessas ações, vimos que não lograram sucesso por muito tempo.

Ainda segundo Gatti et al (2019, p.27) na prática, “poucas instituições instalaram Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores criadas, com o advento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a licenciatura em Pedagogia em 2006, foram sendo transformadas no formato dessa licenciatura”.

E em relação às outras licenciaturas que formam os professores para áreas disciplinares, estas devem se guiar pela Resolução CNE/CP n.1/2002 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002). As autoras destacam que a resolução “tratava das diretrizes para a formação de docentes devendo ter suas próprias diretrizes curriculares modificadas atentando para uma formação pedagógica mais alentada, integrada aos conteúdos específicos”. Contudo, essa proposta não foi aceita como se esperava, e grande parte dos cursos de licenciatura, se mantiveram no “formato anterior, com prevalência de formação na área disciplinar” (GATTI et al, 2019, p. 28).

Para finalizar, trazemos um pouco do que foi definido na Resolução CNE/CP n. 001/2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Vemos no art. 2º:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Nesse sentido, como aborda Brzezinski as “identidades do pedagogo que vão se configurando enquanto profissional da educação mostram que ele não é só professor, mas a docência constitui a base de sua identidade (2007, p.245).” Outra característica dessas diretrizes foi a ampliação, garantida pela formação inicial no Curso de Pedagogia, das possibilidades de atuação:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

É importante destacar que a DCN da Pedagogia estipula a extinção progressiva das antigas habilitações do Curso de Pedagogia. Brzezinski (2007, p.245), também destaca que as diretrizes apontam para formas de superação da fragmentação da formação justamente pela proposta de acabar com as habilitações. Dessa forma demonstram uma unificação da identidade do curso de Pedagogia através da estruturação curricular baseada em “princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (PARECER CNE/CP n. 005/2005).

Trataremos da legislação relativa à formação dos professores de Surdos e da EJA na seção 3.

1.1 Caminho Metodológico

Para realização de uma pesquisa, foi necessário definir o caminho metodológico. Contudo, essa questão não pode ser determinada de qualquer forma, como uma escolha aleatória. Essa decisão foi realizada com base no objeto de estudo, no problema de pesquisa que buscamos analisar.

Pesquisar é uma busca constante para compreender alguma coisa a partir de uma inquietude, de uma problematização, ou de um questionamento no campo científico. Portanto, esta pesquisa foi baseada na investigação e análise que permitiu ir além do que está escrito no papel. Tendo em vista que por trás do que o pesquisador, e os sujeitos narraram foi necessário realizar uma problematização, a fim de compreender ou se aproximar do que era no período desse estudo de fato real.

Para tanto, esse estudo, exigiu uma nova postura do pesquisador, flexível e criativa para explorar todos os possíveis caminhos inclusive o de refutar a ideia positivista de que dados qualitativos comprometem a objetividade, a neutralidade e o rigor científico.

Assim, definimos como nossa companheira, a Nova História Cultural (NHC) como o campo historiográfico considerando as especificidades dessa pesquisa, na qual buscamos

compreender qual era a formação dos professores de surdos que atuavam na EJA no município de Uberlândia no período de 1990 à 2005. Entendemos que com a NHC temos os pressupostos teóricos necessários para realização dessa investigação histórica. Tendo em vista a base dos pressupostos teóricos da NHC pudemos considerar a identidade e a cultura dos surdos.

Os surdos, enquanto grupo cultural, também possuem a sua tradição [...]. Ocorre que o caminho por eles percorrido em sua constituição identitária e cultural se mostra marcadamente distinto do caminho “natural” – se é que assim pode-se dizer – trilhado pelos chamados grupos étnicos. Esse diferente percurso explica não apenas o sentido diferencial da tradição para os surdos, mas também explica, em grande parte, o modo como eles têm sido predominantemente vistos e tratados pela sociedade majoritária até os dias de hoje, bem como as dificuldades que eles enfrentam para superar essa visão e tratamento (LEITE, 2004, p.19).

A partir das perspectivas propostas pela Nova História Cultural (NHC) abriram-se possibilidades para a investigação historiográfica diferentes da escola positivista e tradicional, mas que também se afastasse das teorias marxistas e quantitativas. Desse modo, as pesquisas no campo da história passaram a se preocupar com a os anônimos, seus modos de viver, sentir e pensar. Bem como com a revalorização da análise qualitativa, resgatando a importância das experiências individuais.

por ser este um novo campo de saber, o que mais precisamente produz outros modos de relações de poder, bem como de signos de cultura, como: as negociações, investidas pela língua de sinais, pela educação, pela diferença de ser, por agrupamentos de lutas e reivindicações, por associações. Estes estão passíveis de ser investigados pela história cultural. Daí ser um desafio contemporâneo fazer uso desta para o registro de aspectos históricos dos surdos (PERLIN; STROBEL, 2014, p.18-19).

O estudo histórico passou por uma reviravolta com o surgimento da Escola dos Annales e o desenvolvimento da perspectiva pesquisa bibliográfica, documental e da Micro-história, criando possibilidade de se discutir um processo histórico a partir da perspectiva de um período de curta duração, com a delimitação de um tempo e espaço. Essas perspectivas de pesquisa no campo da história de certa maneira se completam, pois, a primeira permite a apropriação da história.

E a segunda torna possível à historiografia, buscando nesses elementos os pressupostos da história social e cultural, passando o foco não mais para uma história com sentido macro, mas micro, na tentativa de se permitir, a partir dos “detalhes esquecidos” uma abordagem da experiência coletiva. De acordo com Barros (2004)

O objeto de estudo do micro-historiador não precisa ser, desta forma, o espaço micro-recortado. Pode ser uma prática social específica, a trajetória de determinados atores sociais, um núcleo de representações, uma ocorrência ou qualquer outro aspecto que o historiador considere revelador em relação aos problemas sociais ou culturais que se dispõe a examinar. Se ele elabora a biografia de um indivíduo (e frequentemente escolherá um indivíduo anônimo), o que o estará interessando não é propriamente a biografia desse indivíduo, mas sim os aspectos que poderá perceber através do exame microlocalizado dessa vida (...) (Barros, 2004, p.153).

Nesse sentido, ao estudar um evento pequeno, circunscrito historicamente no tempo e no espaço, permite a compreensão, em escala, de uma realidade mais ampla, podendo ser a pesquisa desenvolvida com a utilização das concepções metodológicas, na tentativa de compor uma “única” História.

Acreditamos que para compreender a história da educação de surdos, suas identidades, assim como as identidades dos professores que trabalhavam com esses alunos na EJA e como ocorria essa formação, o único caminho possível precisa evidenciar suas vivências, sua cultura e principalmente sua linguagem.

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das ‘almas’ das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo (STROBEL, 2008, p.22).

Como destacam Perlin; Strobel (2014) a história cultural é um campo de investigação que se adequa bem as temáticas relacionadas com a história dos surdos, analisando os discursos apresentados pelas fontes orais, gestuais visuais, documentais, oficiais e impressas.

[...] por ser este um novo campo de saber, o que mais precisamente produz outros modos de relações de poder, bem como de signos de cultura, como: as negociações, investidas pela língua de sinais, pela educação, pela diferença de ser, por agrupamentos de lutas e reivindicações, por associações. Estes estão passíveis de ser investigados pela história cultural. Daí ser um desafio contemporâneo fazer uso desta para o registro de aspectos históricos dos surdos (PERLIN; STROBEL, 2014, p.18-19).

Desde a década de 1980 o campo da teoria e metodologia dos estudos historiográficos, centra-se em discussões efervescentes no campo da Nova História Cultural (NHC). Mas o que seriam essas *experiências* metodológicas de escrita histórica sem o processo de longa duração das “revoluções” historiográficas? Ou ainda, o que seriam essas

duas vertentes sem os paradigmas que foram criados e posteriormente criticados da história das mentalidades e o movimento³ dos *Annales*?

Para tanto, procuramos aqui evidenciar, de maneira simplificada⁴, o percurso dessas correntes que ainda são frequentemente utilizadas nas pesquisas investigativas de história e que por mais que se aproximem em alguns aspectos, cada uma tem suas peculiaridades.

Destarte, exploramos cinco obras⁵ que servirão de arcabouço para as ideias aqui apresentadas. Entretanto, esclarecemos desde já, que para alcançar o que propusemos, buscamos outras fontes e referências, a fim de chegar ao nosso propósito principal: apresentação dos processos que envolveram *o fazer* do ofício do historiador, que não só modificaram as interpretações do real, mas também, conseguiram colocar em pauta personagens históricos antes deixados à margem da história total/global, realçando neles a cultura que envolvia as comunidades nas quais estavam inseridos.

Isto posto, discutiremos algumas questões que consideramos relevantes para a pesquisa historiográfica, dividindo-a em três partes. A primeira tem-se a preocupação de demonstrar o surgimento do movimento dos *Annales*, os paradigmas e métodos teóricos que envolveram a investigação durante a influência do movimento francês.

A segunda parte faz uma conceituação do que é NHC no campo teórico-metodológico. Na terceira parte apresentaremos o paradigma indiciário, no qual se porta como um dos pressupostos para a investigação histórica micro analítica.

Momentos importantes da história marcaram a primeira geração dos *Annales* dirigidas por Marc Bloch e Lucien Febvre, os dois viveram no período entre guerras, o que influenciou o andamento do movimento. Bloch morreu em 1944 fuzilado em um campo de concentração na Alemanha nazista, colocando seu parceiro Febvre na posição de percursor e dos rumos que tomariam os *Annales* (BURKE, 1991).

Entretanto a gênese do movimento, segundo Burke (1991) seria logo após a I Guerra Mundial, quando Febvre idealizou uma revista de cunho internacional que fosse dedicada à

³ Segundo Peter Burke (1991) movimento dos *Annales*, torna-se mais apropriado do que Escola dos *Annales*. Para o autor esse termo “escola” é com frequência entendido como um grupo monolítico, com práticas históricas uniforme, quantitativa no que tange ao método, determinista em suas concepções, hostil, ou até mesmo, indiferente à política e aos eventos. Burke entende que esse estereótipo ignora tanto as divergências individuais entre seus membros quanto o desenvolvimento no seu tempo (p.8)

⁴ Tomemos aqui o termo simplificado, não como modo de reduzir a importância dos paradigmas e pressupostos historiográficos, mas sim se tornar a leitura do texto mais compreensível, mostrando o desenvolvimento do campo de investigação da história.

⁵ O texto se baseia principalmente nas concepções apresentadas por Peter Burke (1991;2005) nos livros A Revolução Francesa da Historiografia: A Escola dos *Annales* (1929 – 1989) e O que é história cultural?; obra de Ronaldo Vainfas (2002) Micro-história: os protagonistas anônimos da História; e por fim os livros de Carlo Ginzburg (1986; 1989) Queijo e os vermes e Mitos, emblemas e sinais: morfologia e História.

história econômica, mas, devido algumas dificuldades, o projeto não conseguiu desenvolver-se. Somente, em 1928, Bloch tomou a iniciativa de ressuscitar os planos de uma revista francesa que segundo Le Goff (1989) seria a combinação da nova história com a biografia.

Conforme Vainfas (2002) a história das mentalidades é a principal herdeira quando nos referimos aos Annales desde a sua primeira geração, pois os princípios da revista os historiadores do movimento têm como preocupação central os “modos de pensar e sentir”, rompendo com o espírito de síntese que animava os *annalistes* ao tempo que questionavam a história “historicizante” na passagem do século XIX ao XX (p.16).

A revista surgiu em meio de um debate em que as teorias do historicismo propostas por Leopold von Ranke na Alemanha e da científicidade das verdades dos fatos colocadas a partir da perspectiva positivista da história que tinham como preocupação com fatos singulares, sobretudo com de natureza política, diplomática e militar. Bloch e Febvre se opunham a esses métodos historiográficos e propunham uma história que fosse problematizadora, ou seja, o princípio da história problema:

[...] preocupada com as massas anônimas, seus modos de viver, sentir e pensar. Uma história de estruturas de movimentos, com grande ênfase no estudo de vida material, embora sem qualquer reconhecimento da determinância do econômico na totalidade social, à diferença da concepção marxista de história. Uma história preocupada não com a apologia de príncipes e generais, em feitos singulares, senão com a sociedade global, e com a reconstrução dos fatos em série passíveis de compreensão e explicação. (VAINFAS, 2002, p.17).

Além disso, instigava seus fundadores com uma história interdisciplinar, onde se utilizava de conceitos antropológicos, geográficos e linguísticos. Burke (1991) argumenta que os movimentos dos Annales foi um dos mais profícuos na historiografia mundial, no qual predominavam o espírito de síntese e a busca de uma história totalizante. Mas demonstrando desde cedo uma preocupação com as mentalidades.

A segunda geração dos Annales foi dirigida por Fernand Braudel, discípulo de Febvre. A “Era de Braudel” como define Burke (1991) durou de 1956, após a morte de Febvre, até 1969, quando deixou a direção da revista. Para Vainfas (2002) Braudel representou um hiato entre os Annales e a história das mentalidades e o adensamento da problematização teórica das análises e uma consolidação do espírito de síntese que animava Bloch e Febvre.

A principal contribuição de Braudel para a concepção histórica dos Annales foi a sua própria problematização original de espaços e tempos históricos. Braudel representou um

aprofundamento no que tange os espaços, evidenciando as relações entre meio ambiente e a vida material. No que se refere ao tempo desenvolveu o entendimento de longa, média e curta duração, diferenciando cada uma delas no campo social.

Burke (1991), ainda explicita que o grande problema para Braudel era demonstrar que o tempo avança em diferentes velocidades. Assim sendo, sua definição de longa duração, importante conceito de mentalidades, concebida como estruturas de crenças e comportamentos que mudam muito lentamente, tendendo a inércia e à estagnação.

Nesse sentido, Braudel inseriu na sua concepção de tempo e espaço os conceitos do estruturalismo de Lévi-Strauss, entrelaçando as tenazes prisões da longa duração que a geografia impunha universalmente ao homem com a noção de estrutura do antropólogo francês (VAINFAS, 2002, p.20).

Podemos caracterizar a historiografia francesa da segunda fase dos Annales a partir de dois aspectos: 1 – produção de grandes obras de história total, com ênfase nos aspectos econômicos e suas relações com o meio geográfico; 2 – penetração do marxismo, favorecido pelas concepções socioeconômicas de Braudel. Com Braudel os princípios dos idealizadores dos Annales foram para o “porão”, dando lugar as interpretações totalizantes e socioeconômicas da história.

Vainfas (2002) aponta que só quando Robert Mandrou⁶ publicou o livro *Magistrados e feiticeiros na França no século XVII* em 1968, é que a história das mentalidades saiu do ostracismo efetivamente. Contudo, adverte que antes dessa obra emblemática, Mandrou publicou em 1964, um estudo sobre cultura popular na França, e antes dele, em 1960, Philippe Ariès publicara a *História Social da criança e da família*.

Na visão de Burke, a historiografia francesa somente voltou aos rumos da história das mentalidades no fim da década de 1960, quando Braudel se aposentou definitivamente da revista dos Annales, passando a direção para Jacques Le Goff dividindo sua gerência com Jacques Revel e André Burguiére. Os três autores se dedicavam às mentalidades.

Foi nessa geração que se criou a metáfora “do porão ao sótão” para exprimir a mudança de preocupações da base socioeconômica ou da vida material. Ou melhor dizendo, os princípios que Braudel tinha sobrepujado para dar lugar novamente a assuntos que

⁶ Robert Mandrou foi um dos discípulos de Lucien Febvre, na mesma época que Fernand Braudel, e que também ajudara na construção dos novos métodos teóricos-metodológicos da história, principalmente com temas envolvendo a história das mentalidades. Mas depois do falecimento de Febvre, Mandrou foi afastado definitivamente do movimento e da revista dos Annales. Segundo Burke (1991), não se sabe ao certo o real motivo, mas o autor acredita que seja pelas divergências de Braudel com Mandrou.

tangessem a vida cotidiana e suas representações. Segundo Vainfas (2002) essa mudança de rumos na historiografia dos Annales decorreu de diversos fatores acadêmicos e gerais:

No plano intelectual, é preciso considerar o prestígio de Lévi-Strauss e da Antropologia estrutural na França, sem contar com o crescente prestígio a obra de Michel Foucault [...]. No plano mais geral, pesou decididamente a favor das mentalidades o “impacto dos anos 60”, desde a chamada revolução sexual até o descolamento progressivo da esquerda ocidental com modelo soviético de socialismo [...] (VAINFAS, 2002, p 23).

Desde seu retorno em 1960, a história das mentalidades tem sido caracterizada de forma prematura com relação aos temas e estilo. Seus temas são ligados por assuntos referentes a cotidianos e às representações, já seu estilo se realça pelo apego à narrativa e à descrição em prejuízo da explicação globalizante. Esses dois pontos, segundo Vainfas (2002), se constituem aparentemente numa aproximação entre a Micro-história e a História das Mentalidades, e defende ainda:

É sem dúvida são, no sentido em que as duas tendem a eleger objetos pouco ou nada estudados pela historiografia geral sobre países, grandes espaços [...] grandes estruturas socioeconômicas ou políticas, além de preferirem “contar a história”, valorizar enredos e personagens muitas vezes anônimos. Mas esses pontos de aproximação não constituem [...] razões suficientes para dizer que uma é sinônimo da outra (VAINFAS, 2002, p. 24).

Para Vainfas (2002), nos últimos trinta anos da história das mentalidades seus seguidores buscaram delimitar o campo teórico e metodológico. Para ele é necessário reconhecer que quase todos os historiadores que se findaram a isso esbarraram em imprecisões e ambiguidades que marcaram a história das mentalidades causando um desgaste em seu conceito. Essas tentativas, segundo ele, não ultrapassou o nível empírico de discussão, confundindo-se frequentemente os campos de estudo com a problematização do objeto.

Foi a partir dessas discussões empíricas que se abriram as portas para uma das mais importantes prerrogativas da história das mentalidades. Sendo esta a de que procura resgatar padrões mais repetitivos da vida cotidiana, provocando um alargamento das fontes, ou seja, todo e qualquer documento se pode prestar a uma pesquisa de mentalidades.

Além disso, tinha-se a convicção de que seu estudo seria a base interdisciplinar dos Annales, ou ainda como propõe Burke (1991), uma transdisciplinaridade, sobretudo com o diálogo com a antropologia, psicologia e a linguística.

Some-se a isso, que no meio dos historiadores das mentalidades desenvolveu-se uma preocupação com a quantificação, seja ela no campo coletivo ou de comportamento e a sua lenta variação no tempo, ou ainda, pela tendência a pesquisá-los a partir de fontes em série.

O retorno às mentalidades da terceira geração dos Annales promoveu uma preocupação maior com os anônimos da história, aproximando-se novamente com os idealizadores Bloch e Febvre. Uma aproximação com a narrativa histórica, como aponta Burke (1991) o que provocou críticas quanto à possibilidade da história na busca do verosímil.

Como caracteriza Vainfas (2002) a terceira geração, liderada por Le Goff, foi muito criticada, pois a história das mentalidades praticadas pelos seus historiadores abriu-se demais a “outros sabores” e colocou em risco a soberania da própria disciplina. Seria a mentalidades, assim, acusada de ser uma história sem dinâmica devido a uma valorização exacerbada na prerrogativa do tempo da longa duração.

Burke (1991) afirma que as pesadas críticas sobre o conceito das mentalidades fazem com que a história feita a partir dessa perspectiva caia em desuso e não mais respondam aos paradigmas criados pela problematização historiográfica. Assim, a partir da década de 1980, surgiram “novos campos” dos estudos históricos.

Os principais temas abarcados nesse período foram à história do gênero, da sexualidade e da vida privada. Para o autor, essa crise das mentalidades abriu espaço para a História Cultural, que serviu de refúgio para a história praticada pela terceira geração dos Annales.

Na década de 1980 a história das mentalidades sofria uma crise em suas bases teórico-metodológicas. O contexto mundial do declínio do marxismo, devido à queda de prestígio da antiga URSS, provocou uma abertura para o crescimento da História Cultural, chamada agora de Nova História Cultural (NHC). Para Vainfas (2002) o conceito de “nova” foi herdado da “nova história” deixada pela geração dos Annales e o termo “cultural” foi conotado devido à pluralidade de objeto que essa modalidade de investigação propunha para seus historiadores.

Segundo Vainfas (2002) quatro características diferenciam substancialmente os historiadores da NHC dos historiadores das mentalidades: a primeira consiste na “rejeição ao conceito de mentalidades, considerado excessivamente vago, ambíguo e impreciso quanto às relações entre o mental e o todo social” (VAINFAS, 2002, p.56).

A segunda característica é determinada pela forma como se apresenta “como uma “Nova História Cultural”, distinta da antiga “História da Cultura”, disciplina acadêmica ou

gênero historiográfico dedicado a estudar as manifestações “oficiais” ou “formais” da cultura de determinada sociedade: as artes, a literatura, a filosofia” (p.56).

A então denominada “nova história cultural não recusa de modo algum as expressões culturais das elites “letradas”, mas revela especial apreço, tal como a história das mentalidades, pelas manifestações das massas anônimas” (p.57). Melhor dizendo, a NHC demonstra um apreço pelo que é informal, principalmente pelo popular (VAINFAS, 2002).

A terceira característica tem a ver com “sua preocupação em resgatar mais explicitamente o papel das classes sociais, da estratificação e do conflito social, o que, se não estava ausente dos principais trabalhos de história das mentalidades” (VAINFAS, 2002, p.57).

A quarta e última característica que diferencia a história cultural da história das mentalidades, diz respeito ao fato de ser uma “história plural, apresentando caminhos alternativos para a investigação histórica, do que resulta, muitas vezes, uma série de desacertos e incongruências igualmente presentes na corrente anterior” (VAINFAS, 2002, p.57).

Diante destes aspectos apontados, podemos identificar três possíveis modelos de investigação à moda da NHC: a história vista de baixo, tendo como seu principal expoente E. P. Thompson; as práticas e representações de Roger Chartier e Micro-história na qual se destaca Carlo Ginzburg.

Ginzburg (2006) defende que a história volta para o sentido micro, com destaque para as relações interpessoais de sujeitos anônimos com as comunidades históricas. No livro *Queijo e os vermes* (1976) o autor adota o conceito de cultura popular, definindo-a como: “conjunto de atitudes, crenças, códigos de comportamento próprio das classes subalternas em certo período histórico” (GINZBURG, 2006, p.16).

Conforme Vainfas (2002), inspirado na antropologia cultural de Bakhtin, Ginzburg desenvolve uma visão original de cultura popular diferente da defendida por Mandrou, ou seja, “de “cultura imposta às classes populares” pelas classes dominantes” (p.61). Tampouco mostra um triunfo “de uma “cultura original e espontânea” das classes populares sobre os projetos aculturadores das elites letradas” (p.61) posição defendida por Genevieve Bolleme.

A cultura popular, segundo Ginzburg, se define antes de tudo pela sua oposição à cultura letrada ou oficial das classes dominantes, o que confirma a preocupação com o autor em recusa o conflito de classes em sua dimensão sociocultural. Mas a cultura popular se define também, de outro lado, pelas relações que mantém com a cultura dominante, filtrada pelas classes subalternas [...] é a propósito dessa dinâmica entre níveis culturais

populares e eruditos [...] que Carlo Ginzburg propõe o conceito de *circularidade cultural*. (VAINFAS, 2002, p. 61).

Mesmo diante das contribuições de Ginzburg, consideramos relevante destacar o trabalho de outros importantes autores no campo da NHC, sendo estes, Roger Chartier e Edward Palmer Thompson.

Conforme exposto por Vainfas (2002) Roger Chartier se opõe à história das mentalidades realizada pela escola francesa e “rejeita a visão dicotômica cultura popular/cultura erudita em favor de uma noção abrangente, mas não homogênea, de cultura” (p.62) Chartier defendia “a necessidade de buscar-se o social em conexão com as diferentes utilizações do equipamento intelectual disponível” (p.63). E propõe “um conceito de cultura como *prática* e sugere para seu estudo as categorias de *representação e apropriação*” (p.63).

Vainfas (2002) postula que Edward Palmer Thompson tem uma trajetória bem distinta das de Ginzburg e Chartier, nunca tendo sido estudioso das mentalidades. Sua formação é de um historiador marxista, portanto, seu modelo é considerado “uma espécie de “versão marxista” da História Cultural” (p.65).

Thompson afasta-se principalmente das concepções de “a classe operária só se forma totalmente, tornando-se então uma “classe para si e não apenas em si” (VAINFAS, 2002, p.66). Thompson ainda cria um conceito de cultura popular, bem diferente do proposto por Ginzburg, ou seja, a cultura popular de Thompson estaria baseada nas resistências social e na luta de classes.

A metodologia que definimos como a mais adequada para nos guiar na execução dessa investigação foi a História documental apoiada pela História Oral e gestual-visual. Através da história documental, buscamos fontes relacionadas à temática e ao período pesquisado como artigos de jornal, fotos, documentos do município, diários escolares, planos de aula, legislações municipais, estaduais e federais e outras. Essas fontes foram tratadas e analisadas, pois sabemos que nenhuma fonte se representa tradução exata da realidade.

Contudo, acreditamos que as fontes documentais, apesar de ser uma ferramenta importante para compreendermos a história, também tem um limite, especialmente no que tange a temática estudada. Assim, defendemos que com o auxílio das narrativas, gestual visual, conseguiremos compor um quadro da formação de professores para surdos da EJA no município de Uberlândia.

Com o auxílio da história oral e gestual visual foi possível valorizar as vivencias dos professores e alunos surdos e assim revelar detalhes que documentos oficiais não informariam. Para Thompson (1992) nós pecamos ao valorizar somente o que está escrito;

pois a história só possui verdadeiro sentido ao desvelar sua finalidade social e é através da História Oral que se faz possível evidenciar os fatos coletivos.

Enquanto os historiadores estudam os atores da história à distância, a caracterização que fazem de suas vidas, opiniões e ações sempre estará sujeita a ser descrições defeituosas, projeções da experiência e da imaginação do próprio historiador: uma forma erudita de ficção. A evidência, transformando os “objetos” de estudo em “sujeitos”, contribui para uma história que não só é mais rica mais viva e mais comovente, mas também verdadeira (THOMPSON, 2002, p. 137).

Além disso, é importante salientar a dificuldade de encontrar materiais escolares antigos, como livros didáticos, cadernos de aluno, planos de aula, tanto nas escolas como em arquivos públicos. A história oral é entendida aqui como uma metodologia de pesquisa multidisciplinar que busca de maneira intencional e predeterminada registrar por meios eletrônicos as narrativas de pessoas que vivenciaram ou testemunharam acontecimentos históricos.

Com a coleta dessas fontes orais podemos escutar os atores sociais que nas tendências historiográficas tradicionais muitas vezes eram deixados de lado, revelando assim, suas experiências de vida e visões de mundo. Nesse sentido, Portelli argumenta que:

Com frequência se diz que, na História Oral, damos voz aos sem voz. Não é assim. Se não tivessem voz, não teríamos nada a gravar, não teríamos nada a escutar. Os excluídos, os marginalizados, os sem-poder sim, têm voz, mas não há ninguém que os escute. Essa voz está incluída num espaço limitado. O que fazemos é recolher essa voz, amplificá-la e levá-la ao espaço público do discurso e da palavra. Isso é um trabalho político, porque tem a ver não só com o direito à palavra, o direito básico de falar, mas com o direito de falar e de que se faça caso, de falar e ser ouvido, ser escutado, de ter um papel no discurso público e nas instituições políticas, na democracia (PORTELLI, 2010, p. 3).

Em relação àqueles que foram excluídos da história tradicional, Thompson destaca a contribuição da História Oral para evidenciar suas narrativas e ampliar os horizontes da própria história.

A história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade. Ajuda os menos privilegiados, e especialmente os idosos, a conquistar dignidade e autoconfiança. Propicia o contato – e, pois, a compreensão – entre classes sociais e entre gerações. E para cada um dos historiadores e outros que partilhem das mesmas intenções, ela pode dar um sentimento de pertencer a determinado

lugar e a determinada época. Em suma, contribui para formar seres humanos mais completos. Paralelamente, a história oral propõe um desafio aos mitos consagrados da história, ao juízo autoritário inerente a sua tradição. E oferece os meios para uma transformação radical no sentido social da história (THOMPSON; 1992, p.44).

Meihy (2002) entende que a história oral compreende uma série de procedimentos que tem como ponto de partida a elaboração de um projeto e tem continuidade com a seleção do grupo de pessoas que serão entrevistadas e essa escolha deve ser definida de acordo com os objetivos da pesquisa. É preciso ainda destacar que “para serem garantidas enquanto método, as entrevistas precisam ser destacadas como nervo da pesquisa e sobre ela os resultados são efetivados. Os eventuais diálogos documentais complementares devem manter os olhos nos temas emanados das entrevistas” (MEIHY e HOLANDA, 2010, p.72).

Ainda segundo Meihy (2002), considerando que a história oral só pode ser realizada diante de uma composição mínima de três elementos combinados, que não fazem sentido se não juntos, ou seja, necessita do entrevistador; do entrevistado e da aparelhagem de som que servirá para registro dos relatos, percebe-se também mais uma de suas características que é fato de possuir tanto uma dimensão individual como coletiva, como afirma Oliveira:

A história oral recupera aspectos individuais de cada sujeito, mas ao mesmo tempo ativa uma memória coletiva, pois, à medida que cada indivíduo conta a sua história, esta se mostra envolta em um contexto sócio-histórico que deve ser considerado. Portanto, apesar de a escolha do método se justificar pelo enfoque no sujeito, a análise dos relatos leva em consideração (...) as questões sociais neles presentes (OLIVEIRA, 2005, p. 94).

Como resultado das narrativas obtidas por meio das entrevistas realizadas durante a pesquisa e a partir da sua transcrição tem os documentos de história oral. Diante disso, para Meihy e Holanda:

As operações em história oral exigem reflexões sobre o estabelecimento de textos e de seus usos. Assim, parte-se do princípio de que os discursos orais são passíveis de transformação em textos escritos que se tornam testemunhais. A pluralidade desses discursos depende de tipos de captações e, assim, há variações de entrevistas que se organizam em gêneros. Sem a lógica da captação, as entrevistas de história oral se perdem em indefinições. Mais sem critérios definidores dos gêneros de história oral não é possível definir caminhos de elaboração, guarda/arquivamento, trato de estabelecimento de textos e análises eventuais. Assim, é importante detalhar cada etapa dos procedimentos, em particular os momentos de aquisição das entrevistas e suas possíveis projeções analíticas (MEIHY; HOLANDA, 2010, p.12).

Segundo Meihy e Holanda (2010) “se considerada como espécie, as entrevistas em história oral sugerem gêneros que se distinguem fundamentalmente”, sendo estes, a história oral de vida, que constituem longas narrativas sobre o processo vivencial de uma pessoa” a história oral temática que “visa abordar objetivamente um assunto” e a tradição oral que “trata de processos do passado transmitidos oralmente e que se apoiam na imitação dos mitos”. “Sem a consideração especificada do modo de condução das entrevistas, qualquer projeto de história oral fica comprometido”. E ainda considera que “um dos pontos basilares da distinção entre história oral e entrevistas convencionais reside exatamente na especificação dos critérios de captação das narrativas segundo os termos estabelecidos nos projetos” (MEIHY; HOLANDA, 2010, p.33).

Desta maneira, percebemos que o gênero que mais se adéqua ao nosso estudo é o da História Oral temática, visto que a história oral temática busca compreender e analisar um determinado fato ou tema e para isso, estrutura as entrevistas que serão realizadas com pessoas que de alguma forma estiveram envolvidas com o assunto em questão.

Contudo, precisamos considerar uma questão importante relacionada à metodologia da história oral nesse trabalho. Foi preciso considerar o meu papel de pesquisador surdo e dos depoentes que fizerem parte dessa pesquisa, dentre estes surdos, membros da comunidade surda e ouvintes, pois os professores que entrevistamos não são surdos.

Diante disso, surgiram questões relativas a como devíamos conduzir essas entrevistas, como gravá-las e transcrevê-las. Para isso, recorremos a estudos anteriores realizados com essa metodologia considerando depoentes surdos. Dessa forma, McCleary (2000) explicita que:

Fazer uma história oral de uma comunidade surda implica necessariamente trabalhar com a oralidade visual da língua de sinais. [...] Devido ao fato de esse processo ter sido apoiado só recentemente por vontade política dentro e fora da comunidade surda, e alimentado por conhecimentos acadêmicos, ele ainda carece de ferramental teórico que, em outros casos de história oral, é disponibilizado pela experiência com outras línguas, outras comunidades, outros projetos (McCLEARY, 2000, p. 679).

McCleary (2000) destaca ainda que a libras é uma língua gestual-visual, sendo assim, “o registro e tratamento dos depoimentos num projeto de história oral sinalizada terá que buscar soluções novas” (p. 680). Portanto, existem procedimentos que precisam ser realizados de maneira diferenciada. Não bastava gravar o áudio da entrevista, tendo em vista que eu, pesquisador surdo, conduzi a entrevista em libras com um intérprete, entrevistando professores ouvintes. E ainda existia a questão de como deveríamos transcrever.

Quem já presenciou a vitalidade e a expressividade com que um surdo sinaliza sobre um assunto de interesse, envolvendo não só as mãos, como também as expressões faciais e os movimentos corporais, tem idéia do desafio que será passar a mesma mensagem para um texto em português, sem o apoio de uma tradição literária surda estabelecida, que já tenha trabalhado a textualização do discurso sinalizado. Ainda, no caso de depoentes fluentes em língua de sinais, mas não proficientes leitores do português, resta a questão de como proceder com a conferência da transcrição. Quanto à devolução dos resultados para a comunidade de origem, será que o texto escrito publicado é o único produto a ser contemplado? Com as novas tecnologias de multimídia, será possível retornar uma versão editada da história oral que conserve a própria modalidade gestual-visual da língua, tão marcante para a identidade surda (MCLEARY, 2000, p. 680-681).

Esse foram alguns apontamentos de McCleary (2000) sobre o que como deveríamos proceder as entrevistas, os registros e a transcrição. Contudo, o autor não dá respostas, apenas apresenta os questionamentos. Recorremos então a outros pesquisadores para saber como lidaram essas questões.

Na realidade, essas questões já foram enfrentadas por nós, eu e minha orientadora, no período de 2011 a 2013, em que cursei o mestrado. Pois, em minha dissertação, História da Alfabetização: leitura e escrita para surdos (1962-1986), também definimos a História Oral como metodologia para investigar a história da alfabetização dos surdos, buscando compreender a leitura e escrita no período de 1962 a 1986, em Uberlândia, Minas Gerais. Buscamos estudos que pudessem nos auxiliar a trabalhar com essa metodologia, mas naquele momento não localizamos estes trabalhos.

Contudo, ao realizarmos o levantamento de estudos relacionados a história dos surdos neste momento, pudemos encontrar vários trabalhos que adotaram a História Oral como metodologia de pesquisa. Apresentamos, a seguir, seis desses estudos acadêmicos.

O primeiro estudo que localizamos foi o de Leite (2004), orientado pelo McCleary, enfrentou essa situação ao realizar sua dissertação de mestrado, intitulada *O Ensino de segunda língua com foco no professor: História oral de professores surdos de língua de sinais brasileira*, na qual entrevistou professores surdos adaptando os procedimentos da história oral, principalmente considerando os ensinamentos de Meihy.

Em muitos aspectos, a abordagem que pretendo aqui desenvolver compartilha da visão teórico-metodológica elaborada por Meihy, daí o interesse em utilizá-la como ponto de partida para as reflexões que se seguem. Em três aspectos, porém, a minha proposta irá se distanciar da dele: em primeiro lugar, na adequação dessa metodologia ao novo desafio que é realizar uma história oral de pessoas surdas (considerando-se os obstáculos para uma colaboração plena); em segundo lugar, na

extrapolação da noção teórica de colaboração para os procedimentos metodológicos (considerando-se o fazer com o outro em contraposição ao fazer pelo outro); e, em terceiro lugar, no modo de enxergar o papel do pesquisador e da academia no trabalho científico (considerando-se as diferentes formas desse abordar a construção teórica). (LEITE, 2004, p.56).

Continuando a pesquisa localizamos vários outros estudos que utilizaram a metodologia da História Oral, adaptando-a para trabalhar com depoentes surdos como as de Luchesi (2003), que publicou o livro *Educação de Pessoas Surdas: experiências vividas, histórias narradas*, fruto de sua dissertação de mestrado defendida no ano de 1997, *Histórias de Vida: Uma Possibilidade de Compreensão do Surdo*.

Em 2007, Lins defendeu sua tese *Histórias de leitura: a constituição de sujeitos surdos como leitores*. Outro estudo, *Contextualização da Trajetória dos Surdos e Educação de Surdos em Santa Catarina*, foi realizado por Schimitt (2008) como dissertação de mestrado.

Já nessa década tivemos outros estudos como o realizado por Neves (2011), em sua dissertação intitulada *Educação de Surdos na Cidade de Caxias do Sul de 1960 a 2010: uma história escrita por várias mãos*. Em 2015, Greca, defende a dissertação *Surdez e Alfabetização Matemática: o que os profissionais e as crianças surdas da escola têm para contar*. E bem recente, em 2018, temos a dissertação de Silveira, *O que os surdos contam sobre a matemática nas suas trajetórias escolares: a produção de fontes orais em Libras a partir da História Oral*.

Desse modo, pudemos verificar o crescimento de pesquisas que recorrem a metodologia da História Oral relacionadas à história dos surdos. E revela que a História oral tem se constituído como uma importante ferramenta metodológica para compreensão dessas temáticas e permite fortalecer esse campo de pesquisa.

Diante dos relatos sobre a forma de se trabalhar com a História Oral, considerando a gestualidade e expressividade que precisa ser captada nas entrevistas com surdos, utilizaremos aqui a nomenclatura de História Oral Gestual-Visual. E abordaremos um pouco dos procedimentos que levamos em conta para a gravação dos relatos e sobre o processo de transcrição.

Portanto, no primeiro momento realizamos o contato com os professores e coordenadores que trabalharam no Ensino Alternativo do município de Uberlândia na modalidade EJA com alunos surdos no período de 1990 a 2005. Para realização das

entrevistas, organizamos um modelo de questionário semiestruturado com as questões que julgamos imprescindíveis para compreensão da temática.

Contudo, definimos que a entrevista precisava ocorrer de forma mais flexível, permitindo que os entrevistados fossem mais espontâneos e pudessem dividir suas memórias com mais liberdade, dessa maneira também participaram da construção dessa história.

As entrevistas foram gravadas com equipamento de gravação de vídeo a fim de poder capturar as expressões faciais e a gestualidade própria da comunicação em Libras. Mesmo quando fizemos entrevistas com os professores e coordenadoras do Ensino Alternativo, todos ouvintes, optamos pela gravação em vídeo, pois era preciso considerar que o pesquisador, entrevistador, no caso eu, sou surdo, portanto, havia a necessidade de gravar as minhas falas. No caso das entrevistas com os professores ouvintes, tivemos o auxílio de uma intérprete de Libras para que os professores pudessem compreender exatamente o que eu expressava.

Após realizada a gravação partimos para a transcrição das narrativas. Essa é uma etapa importante e procuramos realizar o mais breve possível, pois assim, a memória do encontro, ainda recente, ajudam na realização da transcrição, principalmente quando havia alguma dúvida do que foi gravado. Após esta etapa, passamos para a análise contextualizada e histórica dessas narrativas.

As narrativas orais e/ou sinalizadas, realizada a etapa da transcrição, passam a ter o valor de documento, “semelhante a qualquer outro texto escrito, diante do qual se encontra um estudo e que, ao ser fabricado, não seguiu forçosamente as injunções do pesquisador” (DUARTE, 2013, p.36).

Depois de organizar o texto, fazendo as necessárias correções, retornamos com essa narrativa para os depoentes. Leite (2008) comenta que nessa etapa da pesquisa “pelo fato de que é o colaborador quem dá o aval sobre o texto final produzido; e, segundo, pelo desejo de servir ao colaborador um relato com o qual ele se identifique” (p.74). Você permite que o depoente participe da construção da sua história. Assim:

A colaboração seria um meio, portanto, de transformar o que seria um discurso histórico sobre o outro em um terceiro tipo de discurso histórico, com o outro. A implicação disso seria a de que o documento final não devesse ser considerado nem a experiência “própria” dos colaboradores, tampouco a interpretação exclusiva do pesquisador; mas uma terceira proposta, negociada e conjunta, fruto da pesquisa colaborativa (LEITE, 2008, p.74).

Depois de apresentarmos para os depoentes suas narrativas solicitamos que autorizassem sua utilização nesse trabalho. Assim como afirmado anteriormente, a metodologia também abarcou a pesquisa documental buscando fontes iconográficas, documentos escolares, materiais didáticos, jornais, bem como legislações educacionais do período. Também buscamos em jornais da época notícias sobre o projeto da prefeitura que visava atender os alunos especiais.

Sabemos que tanto em relação as fontes obtidas por meio da pesquisa documental, como em relação às fontes orais e visual gestuais, obtidas por meio da metodologia da História Oral, todas as fontes precisam sempre receber um tratamento especial. Portanto, nenhuma fonte pode ser utilizada de maneira ingênua, ou seja, como se representassem uma verdade pronta e acabada.

Em relação à busca por fontes documentais, realizamos pesquisa no arquivo público municipal e CEMEPE procurando encontrar materiais relativos à formação dos professores e materiais de alunos como: cadernos de alunos, planos de aula e outros documentos escolares. As atas de reunião ou de avaliação, documentos escolares, fotografias e outros.

Contudo, não localizamos materiais que pudessem nos auxiliar nessa pesquisa. Apesar de tentarmos diversos contatos com o CEMEPE para realizarmos as pesquisas nos arquivos da instituição, sempre nos diziam que não havia documentos sobre o Ensino Alternativo que isso havia se perdido. Dessa forma, o que conseguimos de documentos, fotos, foi por meio dos sujeitos que fizeram parte da pesquisa. Nas falas das coordenadoras do projeto/programa do período a que essa investigação se refere, podemos verificar a indignação de saber que todos os registros realizados durante o processo não existem mais.

Desta forma, as entrevistas com as coordenadoras assim como com professores que fizeram parte da história do projeto/programa do Ensino Alternativo, sempre nos relatavam como todo o processo de estruturação e desenvolvimento do projeto foram arquivados.

Nesse programa da Secretaria sempre foi exigido relatórios eu até achei estranho quando você Kleyver, me disse que não encontrou na secretaria os arquivos. Porque na época tudo ficou em pastas físicas. O Programa Ensino Alternativo ficou com todo o material. Depois que você falou comigo, Kleyver, entrei em contato com o CEMEPE e perguntei sobre essa ausência de documentos e disse que tenho algumas coisas em cópias, podendo fornecer. São cópias minhas, alguns papéis o Ensino Alternativo, que considero importante para a história. Sobre a avaliação do projeto, eu lembro bem, um período do plano decenal de educação que definia que era obrigatório registrar tudo como ocorria, e as escolas tinham seus resultados registrados. Por isso, eu acredito que você deve encontrar principalmente nessas oito escolas esses gráficos. Nós pedíamos gráficos semestrais e anuais dos alunos com deficiência com aprovação/reprovação. Era tudo

avaliado. E eles tinham que mandar para secretaria, para o setor pedagógico. Eu tinha tudo isso em arquivo. Mas agora não sei onde isso foi parar. A própria forma de acompanhamento dos professores, pois eles faziam os cursos de formação e tinham suas avaliações finais, tanto escrito, como orais. A Maria Isabel tinha pilhas e pilhas de registros. Pelo menos eu lembro dessas coisas, de avaliar o curso, como foi, e/ou como que deixou de ser. Mas sabemos que infelizmente, quando um governo sai e entra outro, existe descontinuidade, o começar do zero, jogar fora, eliminar papéis. Esquecem que é a história da secretaria, seja boa, ou seja ruim, as coisas não podem ser tratadas assim. (DAMÁZIO, 2022, p. A18).

A narrativa de Caetano, vem corroborar com a indignação apresentada anteriormente:

Eu fui atrás de perguntar sobre esses materiais. Quando eu saí do CEMEPE dei xe todo o material lá, não fiquei com nada. Montamos uma pasta com os projetos, o projeto do PMEA, não era o projeto do Surdo, era um projeto do PMEA com o histórico de como começou, com fotografias, com o número de sala, o número de alunos, as festas, as comemorações que a gente fazia e essa pasta foi entregue para a direção do CEMEPE. Mas, segundo as informações que eu tive, não existe mais nenhum arquivo dessa época (CAETANO, 2022, p. B7).

Por sua vez, Araújo reforça que:

Olha todos os materiais, os registros foram muito bem-feitos. Todas as pastas, de todos os cursos de formação, de todas as questões legais ficaram no CEMEPE. Nós deixamos lá, na diretoria de Educação Especial que passou a se chamar assim depois que eu saí em 2000 (ARAÚJO, 2022, p. C16).

Como nos foi indicado por Damázio, entramos em contato com as escolas, principalmente na Escola Municipal Pacaembu, mas a resposta foi a mesma, o que havia de documentos sobre o projeto/programa foi jogado fora. Sobre essa questão, Silva (2004) argumenta que

é preciso se considerar que os documentos encontrados nos arquivos escolares fazem parte da própria cultura escolar, sendo assim, é preciso o cuidado de analisá-los considerando esse contexto: A escola constrói uma cultura própria, relacionada também ao contexto sociocultural mais amplo, ou seja, é constituída de elementos da escrita, da religiosidade, das rupturas e seguimentos existentes nas relações sociais. As práticas escolares assimilam a cultura escrita, e em processo de reapropriação traduzem as práticas gestuais para os escritos, formando um ciclo de ações e reações; transformações e permanências. O cotidiano da escola é registrado principalmente pela escrita, escrita que corresponde a duas vertentes: uma que é fruto das relações pedagógicas (alfabetiza, ensina, abre portas para o mundo letrado, registra conteúdos, provas, etc.); e a outra como resultado de práticas administrativas (que também controla, registra, prova, mas em âmbito diferente) (SILVA, 2004, p.20).

Dessa forma, o que conseguimos de documentos, fotos, foi por meio dos sujeitos que fizeram parte da pesquisa e através das dissertações, teses e livros que apresentaram relatos sobre os temas pesquisados. Mas essa dificuldade em encontrar documentos escolares em arquivos e nas escolas nos fazem perceber a importância do uso da metodologia da História Oral como uma das formas privilegiadas para construção da história da educação. De acordo com Nunes e Carvalho:

[...] a concepção corrente nas mais diversas instituições, em suas mais diferentes instâncias, é a valorização enfática dos documentos enquanto objetos de caráter comprobatório. (...) O valor informativo, que se refere ao uso do documento do ponto de vista científico e cultural, raramente é considerado. Essa desatenção é evidente em muitas das escolas e universidades, nos órgãos responsáveis pela regularização da vida escolar, como os Conselhos Federal e Estadual de Educação e, por que não dizer, nas nossas próprias casas, onde nossos filhos preferem colecionar revistas de videogame e figurinhas (produtos da indústria cultural), ao invés de tudo o que, de uma forma ou outra, diga respeito à sua vida escolar ou não. Parece ser, por exemplo, comum o hábito (justificado pela falta de espaço) de, ao início de cada ano letivo, as crianças (e seus pais) descartarem suas agendas, livros, redações, provas, numa demonstração de que não aprenderam, seja na escola ou em sua própria casa, a cultivar valores significativos da sua própria história de vida (NUNES e CARVALHO; 2005, p.33).

Após o levantamento das fontes, todas foram submetidas à análise crítica, para que possam compor os documentos utilizados na construção da tese. Conforme Prost:

[...] observamos que a crítica dos depoimentos orais e a das fotografias ou filmes não diferem da crítica histórica clássica. Trata-se do mesmo, método, aplicado a outra documentação que, às vezes, utiliza saberes específicos – por exemplo, um conhecimento preciso das condições de filmagem, em determinada época. Mas é, fundamentalmente, um modo de operar semelhante ao do medievalista diante de seus documentos. O método crítico é (...) o único apropriado à história (PROST, 2008, p. 64).

Desta forma, compreendemos que as fontes sempre carregam consigo significados que vão além da sua simples materialidade. Como Le Goff (2003) nos esclarece

[...] o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (LE GOFF, 2003, p.535-536).

Portanto, qualquer que seja o documento que se deseja utilizar como fonte, precisa primeiro, ser submetido a análise para então ser incorporado na pesquisa. A definição dos sujeitos que fizeram parte desse estudo foi realizada com base no objeto de pesquisa, ou seja,

professores, alunos e outras profissionais que estiveram envolvidos com a educação para surdos na modalidade EJA no período definido para pesquisa, ou seja, de 1990 a 2005. Selecionamos as pessoas que tenham participado desse projeto por mais tempo. Pois concordamos com Tardif e Raymond que:

O tempo não é, definitivamente, somente um meio – no sentido de um “meio marinho” ou “aéreo” – no qual estão imersos o trabalho, o trabalhador e seus saberes; também não é unicamente um dado objetivo caracterizado, por exemplo, pela duração administrativa das horas ou dos anos de trabalho. É também um dado subjetivo, no sentido de que contribui poderosamente para modelar a identidade do trabalhador. É apenas ao cabo de um certo tempo – tempo da vida profissional, tempo da carreira – que o eu pessoal, em contato com o universo do trabalho, vai pouco a pouco se transformando e torna-se um eu profissional. A própria noção de experiência, que está no cerne do eu profissional dos professores e de sua representação do saber ensinar, remete ao tempo, concebido como um processo de aquisição de um certo domínio do trabalho e de um certo conhecimento de si mesmo (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.239).

1.2 Trajetória da pesquisa e organização dos capítulos

A presente tese se preocupou inicialmente em realizar um levantamento bibliográfico e documental com obras que apresentassem envolvimento com a temática, a fim de construir um mapeamento que auxiliasse a apreender o problema. As análises foram baseadas em um alicerce teórico-metodológico, constituído de argumentos conceituais vinculados às áreas temáticas da história e da história da educação, na busca da constituição de um texto científico no campo da História da Educação.

Ademais, foi essencial realizar a investigação e análise de fontes primárias que tinham em sua centralidade o objeto de pesquisa. O trabalho de pesquisa junto às fontes primárias foi realizado em quatro etapas. Na primeira parte, apresento a fundamentação teórica e metodológica que ancora cientificamente a pesquisa, entre elas, a elaboração das categorias de análise, bem como visitas à Prefeitura Municipal de Uberlândia, Arquivo Público da Prefeitura a fim de localizar os acervos das fontes e proceder à coleta de dados das fontes primárias.

Os locais para coleta de fontes foram arquivo público municipal e acervos dos sujeitos participantes da tese. Seguido da produção de análise baseado nos dados coletados e selecionados para assim, identificar qual e como era a formação dos professores de surdos da EJA em Uberlândia. A segunda parte foi construída com base nos achados sobre o objeto de investigação.

Na terceira parte foi feita a análise das fontes encontradas. Na quarta parte apresentamos as descobertas.

Dessa maneira, essa pesquisa foi baseada em categorias de análise que é “Entre os dados brutos e o produto final da pesquisa, a influência das concepções e as expectativas do pesquisador está sempre presente”. Portanto, minha pretensão foi mapear, e analisar o caminho percorrido realizando um diálogo entre o referencial teórico, as fontes documentais e as narrativas dos sujeitos (PACCA E VILLANI, 1990, p. 123).

1.3. Os Narradores da Pesquisa e suas trajetórias

Uma das partes importantes de uma pesquisa que trabalha com a História Oral, e em nosso caso, História Oral Gestual-visual, é realizar a apresentação dos sujeitos participantes da pesquisa, ou como preferimos denominar, os narradores e suas trajetórias profissionais. Entendemos que a escolha da profissão, muitas vezes está ligada a questões da vida pessoal, como a vida familiar, as cobranças da sociedade, porém, preferimos tratar brevemente das questões pessoais para dar enfoque em suas carreiras na área da educação.

Nesse sentido iremos relatar um pouco da trajetória pessoal e profissional de Damázio (2022), que foi a idealizadora do projeto Ensino Alternativo, duas coordenadoras do projeto no período; Sullivan (2022) e Araújo (2022) que também atuou como professora no projeto e mais dois professores que atuaram com os Surdos na EJA; Costa Araújo (2022) e Dutra (2022).

Faremos uma ressalva para explicar que Duarte fez parte das entrevistas atuando como intérprete para nos auxiliar com a comunicação entre eu, pesquisador surdo e os entrevistados ouvintes. Duarte, desde 2010, é a professora universitária, primeiramente na Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – FACIP, em Ituiutaba, que é um dos campus da Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

A partir de 2015 passou a fazer parte da Faculdade de Educação – FACED da Universidade Federal de Uberlândia vinculada aos Núcleos de Estágio Supervisionado e Práticas e Núcleo de Educação Especial e Libras, ministra as disciplinas de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais e estágio supervisionado. Atuou na rede municipal de ensino na qualidade de Oficial Administrativo por cinco anos e no cargo de Tradutora/Intérprete de Libras por dezenas de anos, atuando na educação de Surdos da EJA no período estudado.

Desta forma, apesar de não ser mais intérprete profissionalmente, possui conhecimentos técnicos e experiências que contribuíram para que ela atuasse como intérprete nessas entrevistas. E devido as suas vivências, em alguns momentos, interferiu nas entrevistas quando podia contribuir com relatos de eventos relacionados à pesquisa.

Nesse caso, é possível ver no registro das entrevistas suas pontuações. Além disso, ela também contribuiu com diversos documentos que foram importantes para esse trabalho como: registro de atos, decretos, leis, memorandos, certificados e fotos.

1.3.1. Damázio

Imagen 1 -Damázio em Reportagem de 11 de junho de 2019 que relata sua indicação como Reitora Pro-Tempore na UFGD



Fonte: Site Douradonews (2019)

Damázio, nasceu em fevereiro de 1963, na cidade do Prata, região do Triângulo Mineiro, Minas Gerais. É casada, tem uma filha e um filho e começou sua carreira na área da educação em 1982, atuando como professora de surdos por quase 15 anos.

Trabalhou em escolas voltadas para educação de surdos como AFADA (Associação Filantrópica de Atendimento ao Deficiente Auditivo), na Escola Especial Novo Horizonte e

no Centro Estadual de Educação Especial de Uberlândia (CEEEU) com as outras deficiências.

No ano de 1985, resolveu trabalhar nas escolas municipais de Uberlândia como professora da pré-escola. Em 1987, recebeu em sua sala de aula uma criança surda e essa experiência de trabalhar com uma criança surda em uma classe regular a fez perceber que esse era um novo desafio, mesmo tendo desenvolvido trabalho em sala de surdos anteriormente, pois nesse caso a sala era de alunos ouvintes que recebia uma criança surda.

Ela comenta que naquele período já havia cursos de capacitação permanente para todos os profissionais da pré-escola, mas nesses cursos não se falava nada sobre à educação das pessoas com deficiência.

Era como se essa realidade não existisse, pois ninguém se preocupava com essa problemática. Quando se abordava o problema, a primeira atitude era considerar que a escola não estava preparada para atender esses alunos e que o melhor seria encaminhá-los para uma escola ou classe especial. Trabalhamos com esse aluno no decorrer do ano, procurando fazer o melhor possível, apesar de enfrentar inúmeros problemas de ordem pedagógica, sistema de comunicação, bem como falta de apoio da Instituição para o desenvolvimento do trabalho. Essa situação muito nos incomodava, à medida que percebíamos o quanto os alunos pd (no caso específico o portador de surdez) sofriam, ao serem inseridos no contexto regular de ensino (FARIA⁷, 1997, p. 3-4).

Em relação a formação acadêmica do período, formou-se em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Uberlândia, FECLES em 1986 e depois foi para Universidade Federal de Uberlândia para adquirir a habilitação em Magistério do 2º Grau concluída em 1992. Cursou a Especialização em Educação Especial também pela UFU no período de maio de 1992 a abril de 1994.

Depois dessa experiência com a docência, assumiu a função de diretora de escola municipal por quase três anos, e durante os dois primeiros anos não recebeu nenhum aluno com deficiência, entretanto procurou realizar ações pedagógicas e administrativas que pudessem promover melhorias no dia a dia da escola a todos que ali estavam:

[...] que pudessem melhorar o cotidiano da escola para todos que ali estivessem presentes. Entretanto, a realidade escolar apresentava vários problemas, dentre eles: rede física inadequada, falta de materiais pedagógicos, profissionais desqualificados e, acima de tudo, um quadro de pessoal insuficiente para atender os setores de trabalho da unidade. Essa realidade exigia nossa atuação em múltiplas funções no dia a dia da escola, levando-nos a tentar suprir necessidades emergenciais, tais como:

⁷ Faria era o sobrenome adotado por Damázio na realização desse estudo.

preparação de lanche, atividades de secretaria e de mecanografia, etc (FARIA, 1997, p. A4).

No terceiro ano de trabalho, Damázio foi procurada por uma mãe que tinha uma criança de dez anos surda que já conhecia os trabalhos que havia desenvolvido em outras instituições e solicitou ajuda para seu filho pois não conseguiu resultados satisfatórios em outros locais. Assim, buscou atender essa criança em uma sala de pré-escola, até que tivesse condições de encaminhá-lo a outro local que pudesse dar continuidade a sua aprendizagem. Entretanto, procurou durante seis meses uma escola que pudesse atendê-lo no ensino regular fundamental, as escolas falavam que o receberiam, mas não garantiam a qualidade do atendimento, pois não estavam preparadas para esse tipo de aluno (FARIA, 1997).

Diante disso, resolveu matricular a criança em sua escola e passou a orientar a professora em todas as ações pedagógicas e acompanhou seu desenvolvimento. Consegiu bons resultados em relação ao processo de alfabetização e de socialização com as outras crianças da escola. Contudo, percebeu que ele precisava de um trabalho mais sistematizado e “com diretrizes educacionais voltadas para o ensino técnico especializado dentro das suas possibilidades”. Compreendeu assim, a urgência de promover alternativas para a educação das pessoas com deficiência para terem a condição de se inserir no ensino regular (FARIA, 1997, p. 6-7).

Além dessas experiências profissionais e acadêmicas, sua vida pessoal contribuiu para que continuasse a se dedicar a Educação Especial e especialmente a Educação de Surdos, pois após alguns anos trabalhando nessa área, sua irmã, Mirtes, teve um filho com surdez bilateral profunda.

Acompanhei meu sobrinho, primeiramente em escola especial, a AFADA. Também fui sua professora, Kleyver, na AFADA, e hoje você está aqui, fazendo doutorado, isso para mim é um orgulho vê-lo nessa trajetória. Acompanhei o Leonardo na AFADA por alguns anos e depois ele foi para a escola estadual. O Leonardo, meu sobrinho, foi o primeiro aluno surdo matriculado em escolas municipais de Uberlândia. Ele foi matriculado na Escola Municipal Sérgio de Oliveira Marquês do 5º ao 8º ano e o Ensino Médio na Escola Municipal Otávio de Oliveira, onde fez o Magistério, após começou a atuar no município como instrutor de Libras (DAMÁZIO, 2022, p. A6).

Dessa forma, além das experiências profissionais e acadêmicas ela passou a ter uma vivência pessoal ligada à educação de surdos. Diante de todas essas questões que vivenciou percebeu a necessidade de se desenvolver um projeto que permitisse aos alunos com deficiência ter um espaço no ensino regular. A partir de 1991 quando começou a trabalhar

junto ao Secretário de Educação do Município de Uberlândia Afrânio Marciliano de Freitas Azevedo na Coordenadoria do Departamento de Ensino Urbano,

Departamento responsável pela coordenação, nas áreas pedagógicas e administrativas, de 33 escolas do perímetro urbano, abrangendo o 1º grau, as pré-escolas, as creches educacionais e a educação de jovens e adultos. Para tal, dispunha de um quadro de 1.100 funcionários distribuídos em várias funções nas unidades de ensino (FARIA, 1997, p. 8).

Ao assumir o cargo juntamente com o Secretário e demais chefias da Secretaria trabalhou em um programa que começou a ser estruturado no início de 1989 que visando atender as expectativas dos educadores constituindo,

[...] a implantação de uma rede física adequada, materiais pedagógicos diversificados e em quantidade suficiente, quadro completo de profissionais qualificados a partir de um bom projeto de capacitação, escolas com concepção pedagógica progressista, processo ensino-aprendizagem numa perspectiva construtivista-interacionista, inter-relação família-escola e, finalmente, escola com ambiente rico e estimulador do desenvolvimento do ser humano, isto é, espaço de ampla convivência humana, onde a ciência e o homem se juntassem em busca de um novo conhecimento(FARIA, 1997, p. 8).

Contudo, Damázio percebeu que não havia nesse projeto nada que intencionasse oferecer condições educacionais para alunos com alguma deficiência. Diante disso, resolveu propor ao Secretário que se criasse um projeto para beneficiasse a educação das pessoas com deficiência (cegueira, surdez, visão subnormal, problemas físicos, mentais educáveis e com dificuldades de aprendizagem) na escola regular.

O secretário aceitou a proposta e assim, Damázio começou a estruturar e acompanhar todo o desenvolvimento do projeto do Ensino Alternativo que conheceremos melhor nesse trabalho. Esse acompanhamento foi desde a seleção dos profissionais que atuariam no Ensino Alternativo, necessidades de deixar as escolas acessíveis para receber os alunos com deficiência, formação dos profissionais, desde os instrutores e intérpretes de língua de sinais, como professores que iriam atuar no projeto, coordenadores, supervisores e diretores das escolas.

Em 1993, foi convidada pelo Secretário de Educação para assumir a função de assessora pedagógica de todas as escolas do município, da zona urbana e rural.

Nesse ano, a Secretaria acabava de entregar 12 novas escolas de Ensino Fundamental. Todas elas eram adaptadas para atender alunos com deficiências. Trabalhamos visando à qualificação profissional e, em apenas um ano, chegamos a oferecer 200 cursos diferentes, dentre eles, cursos sobre a educação de alunos com deficiência, incluindo a organização de

um seminário para quinhentas pessoas. No final de 1993, já existiam escolas com três anos de funcionamento e oferecendo, há dois anos, atendimento especializado aos alunos com deficiência. Entretanto, até então, havíamos obtido resultados satisfatórios somente com os alunos com cegueira ou baixa visão, com dificuldades de aprendizagem e com problemas físicos. Os alunos com deficiência mental e/ou com surdez não haviam apresentado os progressos esperados. Diante desse quadro, realizamos encontros e reuniões com equipes das escolas envolvidas no referido projeto, com o objetivo de detectar as possíveis causas responsáveis pela manutenção desse quadro indesejável (DAMÁZIO, 2005, p.29).

Nesse período Damázio acumulou as funções, a Coordenação Geral do Programa Ensino Alternativo e Assessora pedagógica. Permaneceu coordenando o Ensino Alternativo até por volta do final de 1994, quando a professora Maria Isabel de Araújo, outra de nossas entrevistadas assumiu a coordenação.

Em 1994, cursou o Mestrado em Educação Especial, promovido pelas Universidades de Salamanca, Madri, França, Córdoba e Chile⁸, parte no Chile e parte na Espanha, defendendo a dissertação intitulada “Rendimento escolar dos alunos com surdez em classe regular do Ensino Fundamental”, em 1997.

Paralelamente defendeu outra dissertação de Mestrado em Educação na Universidade Federal/MG de Uberlândia, intitulada “Rendimento escolar no Ensino Fundamental das escolas públicas municipais de Uberlândia”. Em 1995, fundou a escola Ameduca que tem como intuito de,

[...] valorizar, reconhecer, acolher as qualidades de todos os que nela convivem e questiona a produção das diferenças no processo educativo. Suas atividades estão pautadas na inclusão e nas possibilidades humanas. Propomos, nessa escola, um percurso curricular não seriado que permite o acompanhamento dos alunos ao longo do desenvolvimento da aprendizagem, uma vez que o conhecimento se dá em ciclos completos da vida do ser humano (DAMÁZIO, 2005, p.33).

Também foi convidada em 1996 pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência — CORDE, para participar de uma Câmara Técnica sobre Língua de Sinais em Petrópolis/RJ, como representante da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia devido a sua participação no Programa Ensino Alternativo.

Nesse encontro, especialistas em educação de pessoas com surdez elaboraram um projeto de lei, solicitando aos órgãos competentes o reconhecimento da Língua de Sinais, como língua natural das pessoas com surdez. Esse projeto foi elaborado e encaminhado, nesse mesmo ano, ao

⁸ Convênio/acordo Ibero-americano entre 19 países da América Central e América do Sul

Senado Federal, sendo aprovado em 24 de abril de 2002 (DAMÁZIO, 2005, p.29).

De 1996 a 2000, atuou como professora e diretora do Curso de Pedagogia no Ensino Superior na Universidade de Uberaba/MG, elaborando um novo currículo para esse curso, incluindo a habilitação em “Pedagogia Especial” (DAMÁZIO, 2005).

Depois desse período, em 1998, foi convidada para trabalhar no Ensino Superior pelo Centro Universitário do Triângulo - UNITRI/MG contribuindo para aprimorar o currículo do curso, assegurando uma qualificação profissional aos novos pedagogos visando atender à várias deficiências em escolas comuns, como a surdez (DAMÁZIO, 2005).

Depois vem a história na UNITRI, o ensino superior entra em cena e vai acontecer tudo de novo, falta de estrutura total para receber esses alunos. Então você de novo Kleyver, agora como aluno do curso de Educação Física, a Bhya intérprete como estudante do curso de pedagogia. Vocês viram tudo isso acontecer dentro da UNITRI. Uma luta para ajudar os primeiros alunos surdos, UNITRI sem nenhuma estrutura. Tivemos de agilizar muitas coisas e assim fundamos o PÓLEN – Núcleo de acessibilidade no ensino superior. A Alessandra e a Cristiane como intérpretes foi que ajudaram acompanhar esses alunos. Elaine Cristina, o Danilo, o Leonardo, o Paulo Sérgio, a Lilian, a Paula, todos surdos, fizeram faculdade na UNITRI. Nós formamos alunos em Direito, em Odontologia, Farmácia, em Educação Física e Pedagogia. Muitos hoje atuam no ensino superior, inclusive o Paulo, e você Kleyver, como profissionais da UFU. Trabalhamos muito visando esse avanço. O Programa Ensino Alternativo visava esse resultado, ver essas pessoas serem o que quisessem ser. Batalhamos para ajudá-las a ter escolaridade. Nós as encontramos em estágios diferentes da vida e fomos ajudando. E elas com a sua força de vontade venceram. É o que eu falei, o potencial é delas, o que nós fizemos foi dar as condições, mas o caminho foi feito por essas pessoas e suas famílias. Como profissionais, instrutores, intérpretes, os professores, os próprios surdos que estavam por trás de tudo fomos ajudando a pensar e fazer (DAMÁZIO, 2022, p. A12).

Damázio também relata uma pesquisa que realizou no UNITRI para mapear termos técnicos científicos para orientar o trabalho dos intérpretes.

Na UNITRI nós fizemos uma pesquisa durante 6 anos sobre termos técnicos científicos, porque os intérpretes não tinham como trabalhar interpretando as aulas. A Alessandra e a Cristiane ficavam sem saber como passar as ideias para os alunos. A Elaine e o Ahygo fizeram pesquisas durante seis anos ajudando a ver no Brasil os termos e a construir os que não tinham em lugar algum. Isso para ajudar no trabalho dos intérpretes. Esta pesquisa tem parte dos resultados publicado em um livro, outras partes, não deu tempo de registrar porque saiu da UNITRI e fui para outro campo de trabalho. (DAMÁZIO, 2022, p. A12).

Em 1998 foi convidada pela Secretaria de Educação Especial-SEESP do MEC, para participar, como especialista e consultora, da elaboração de um programa de formação de professores para atuar em escolas regulares públicas municipais e estaduais com alunos surdos.

Esse trabalho subvencionado pela UNESCO/ MEC, estados e prefeituras do país, teve início em 1999 e continua acontecendo, atualmente. Trabalhamos nos estados de Alagoas, Espírito Santo, Paraíba, Bahia, São Paulo, Minas Gerais, Ceará, Pará, Rio Grande do Norte, Paraná, Goiás, Tocantins, Mato Grosso Sul, Maranhão, Pernambuco, Sergipe, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Nessa atividade, tivemos a possibilidade de conhecer as políticas educacionais empreendidas em cada região, em prol da educação das pessoas com surdez. Praticamente, o que prevalece nesses estados é o atendimento de alunos com surdez em escolas especiais ou em classes especiais. Nesses estados predomina, a visão segregacionista/assistencialista e também a integracionista na educação das pessoas com surdez. O programa de formação possibilita aos professores repensar a prática educativa para alunos com surdez em espaços sociais, principalmente, na escola (DAMÁZIO, 2005, p.32).

No período de 2000 a 2005 cursou Doutorado em Educação na Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, com a orientação de Prof^a Dr^a Maria Teresa Eglér Mantoan, defendendo a tese Educação Escolar de Pessoa com Surdez: uma proposta inclusiva.

De 2010 a 2014 atuou como professora na Universidade Federal do Ceará, UFC, depois a partir de 2015 até hoje passou a atuar na Universidade Federal da Grande Dourados, UFGD. Assumindo temporariamente a Reitoria da Fundação Universidade Federal Da Grande Dourados de 2019 a 2021.

1.3.2 Araújo

Imagen 2 - Araújo em Apresentação realizada no VIII Seminário Nacional de Educação Especial e VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação Especial e Inclusão Escolar realizado na UFU.



Fonte: Araújo (2018).

Araújo, nasceu outubro de 1964, em Guimarânia, cidade localizada no Triângulo Mineiro e é casada. Começou a carreira docente em 1984. Concluiu sua formação no Curso de Pedagogia na Faculdades Integradas do Triângulo, FIT, hoje UNITRI e depois estudou na Universidade Federal de Uberlândia para receber habilitação em Orientação Educacional.

Desde 1985 participou de dezenas de cursos extensão e formação na área de Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial. A partir de 1987 ingressou como professora concursada na Rede Municipal de Educação

No período de 1990 a 1992 realizou a Especialização em Pós-graduação Em Psicopedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia, defendendo o TCC com título “O Papel do Psicopedagogo”. Dessa forma, ingressou no projeto de Ensino com a graduação em Pedagogia concluída e já realizando o curso de especialização.

Além disso, participou de toda a formação oferecida para os professores que iriam atuar no Ensino Alternativo. De 1991 a 1992 assumiu o cargo de Vice-diretora da Escola Municipal Boa Vista, Uberlândia.

Araújo participou das primeiras turmas de educação de Surdos na EJA que aconteceram na escola Criança Feliz. Pelos relatos, acreditamos que aconteceram no final de 1991 atuando de dois a três anos nessas salas. Em 1992 ela assume o cargo de Assessora Técnico-Pedagógica do Departamento de Ensino Urbano e ajuda a coordenar o Ensino Alternativo ficando nessa função até 1993.

Após esse período de 1994 a 1999 assumiu a Coordenação Geral do Ensino Alternativo. E entre 1995 e 1999 também inicia como Diretora do Núcleo de Assessoria e Pesquisa sobre a Educação da Pessoa Portadora de Deficiência.

No período de 2001 a 2003 realizou o Mestrado em Magistério Superior no Centro Universitário do Triângulo, UNIT, com a orientação da professora Dra. Silvana Malusá, defendendo a dissertação: “Portadores de Deficiência no Ensino Superior: concepções e olhares de docentes e discentes”. Do ano 2000 a 2016 atuou como professora na UNITRI.

E no período de 2013 a 2014 atuou na sala de recursos do CEPAE/ FACED/UFU e como professora da Educação Especial na Escola de Educação Básica da UFU de novembro de 2013 a dezembro de 2015.

Também integrou o Grupo de Estudo e Pesquisa em Psicopedagogia Escolar- GEPPE da Faculdade de Educação -FACED da Universidade Federal de Uberlândia e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Altas Habilidades Superdotação - GEPAHS - FACED Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

A partir de 2005 foi Coordenadora do Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas - NADH, situado no setor de Educação Especial da Rede Municipal de Uberlândia, respondendo pelos programas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Atendimento ao Desenvolvimento da Aprendizagem (ADA). Em 2006 Participou como Representante do Município Uberlândia do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (MEC/SEESP).

Em 2011 atuou como Professora do curso de pós-graduação em psicopedagogia escolar. Também como Professora do curso de Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusão Educacional e Professora pesquisadora do Curso de aperfeiçoamento em atendimento educacional especializado em altas habilidades/superdotação.

Atuou como professora pesquisadora e formadora no Curso de Pós-graduação em Educação Especial e Inclusão Educacional da Universidade Federal de Uberlândia e como

supervisora de conteúdo (professor pesquisador II) no Projeto de Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com surdez, do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, desenvolvido pelo Ministério da Educação MEC/SEESP/SEED e Universidade Federal do Ceará.

No período de 2014 e 2017 foi professora pesquisadora do Curso Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades/Superdotação da FACED/UFU. E atualmente é coordenadora de ensino da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia.

1.3.3 Costa Araújo

Imagen 3 - Costa Araújo com professor Ahygo registrada no Curso de Libras da Formação de Professores para o Ensino Alternativo.



Fonte: Acervo Duarte (2022).

Costa Araújo, nasceu em março de 1956, no município de Ipiaçu, Minas Gerais. Ela é casada e iniciou a carreira docente em 1987. Possui graduação em Letras Português e Inglês e foi professora de Língua Portuguesa efetiva na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, MG, desde 1991 com dois cargos distribuídos em ensino de Língua Portuguesa e Literatura

do ensino fundamental e médio e ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos atendidos no AEE desde 1993.

Participou do primeiro Curso de especialização em Educação Especial realizado pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) que também fez parte da formação para professores que atuavam no Ensino Alternativo. Com a orientação de Ana Beatriz Caires de Oliveira defendeu o TCC intitulado Integração do Deficiente Auditivo na Sala de Ensino Regular com o Auxílio da Língua de Sinais.

Além dessa formação participou de todas as outras formações promovidas pelo projeto. Inclusive os cursos de libras que vieram a fazê-la se interessar na carreira de intérprete de Sinais, tendo sido aprovada por concurso público em maio de 1994, pela mesma secretaria.

Atuou como professora nas turmas de Surdos na EJA desde o ano de 1994 e continuou a trabalhar com surdos do ensino fundamental até 2012. Atuou em diversos projetos referentes à educação de pessoas deficientes.

A partir de 2007 atuou como tutora de Educação à Distância do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos da 1^a a 6^a Edição pela Universidade Federal de Uberlândia, em parceria com o MEC e Secretaria de Educação Especial - SEESP.

Entre os anos de 2007 e 2008, atuou como Professora Formadora e Conteudista de Educação à Distância pela Universidade Federal de Uberlândia no Curso de Extensão do Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial - "Professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares", pelo Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão em Atendimento em Educação Especial/CEPAE e Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis/PROEX.

Foi aprovada no mestrado de linguística da Faculdade de Letras da UFU e chegou a cursar durante sete meses, mas por problemas pessoais não pode concluir. Participou de diversas atividades de formação, possuindo quase 2.000 horas de participação em cursos, seminários, congressos, principalmente em EAD.

Por volta de 2012 precisou passar pela readaptação devido à problemas de saúde e passou a atuar na biblioteca atendendo os surdos. Ficou na biblioteca até ser transferida para o EMEI Pampulha onde trabalhou na área administrativa, na secretaria.

De 2008 a 2013 trabalhou em diversos projetos promovidos pela UFU em parceria com MEC/SEESP, por meio do Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão em Atendimento em

Educação Especial CEPAE e Pró-Reitoria de Extensão, cultura e Assuntos Estudantis – PROEX exercendo a função de tutora EAD.

- De 2008 a 2009 Curso de Extensão do Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial “Professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares”.
- De 2009 a 2010 Curso de Extensão do Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial- Curso básico: “Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado”.
- De 2010 a 2010 Curso de Extensão do Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial “Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos”.
- De 2010 a 2011 Curso de Extensão do Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial “Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos 2^a Edição”.
- De 2011 a 2012 Curso de Extensão do Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial “Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos 3^a Edição”.
- De 2012 a 2012 atuou como Tutora a Distância, no Curso de Extensão do Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial “Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos 4^a Edição”
- De 2012 – 2013 atuou como Tutora a Distância, no Curso de Extensão do Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial “Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos 5^a Edição”

Vemos, portanto, como Costa Araújo permaneu ligada à Educação Especial, tendo sido portanto, significativa sua passagem pelo Ensino Alternativo. Aposentou-se em 2021.

1.3.4 Dutra

Imagen 4 -Dutra apresentando maquete desenvolvida para representar a importância da água em comemoração do Dia Mundial da Água, dia 19/03/2015 na EM de Sobradinho localizada na Fazenda Sobradinho, Zona Rural de Uberlândia



Fonte: Cantinho do Bate Papo (2015).

Dutra, nasceu em fevereiro de 1960, em Uberlândia, MG. É casado e inciou sua carreira no magistério em 1981. Graduou-se em Matemática pela Universidade Federal de Uberlândia, em 1985, sendo habilitado para o ensino de matemática e ciências.

Em 1994 graduou-se em Pedagogia-Plena pela Faculdade de Educação Antonio Augusto Reis Neves, FEAARN. De 2002 a 2003 cursou Especialização em Inovação Tecnológica e Educação pela Universidade Estácio de Sá, UNESA. Escreveu o TCC, sob orientação da professora Gercina Santana Novais, intitulado “Impacto das políticas públicas do Conselho Municipal de Educação para as escolas municipais de ensino fundamental: realidade ou utopia?”

Ingressou no projeto do Ensino Alternativo, atuando na turma alunos Surdos da EJA na escola Criança Feliz trabalhando com essas turmas por volta de um ano e meio a dois anos.

Realizou os cursos de formação propostos pelo projeto. Dentre essas formações, realizou o curso de libras com o professor Ahygo. Diferentemente dos outros narradores

dessa pesquisa, depois desse período não lecionou mais para surdos. Contudo, na época, chegou a escrever um livro com base nas suas experiências de desenvolver materiais para as aulas realizadas com os surdos na EJA, com o aval do secretário de educação. Envolvia o trabalho de matemática, não só com surdos, mas de um modo geral. Apesar de o livro ter sido avaliado, aprovado e enviado para gráfica, onde foi realizado os protótipos, ocorreu um corte na prefeitura de 20% de tudo que estava sendo executado e o livro não teve continuidade.

Depois disso continuou trabalhando na prefeitura totalizando trinta anos de trabalho. Começou na zona rural, depois aprendeu a trabalhar com os surdos e chegou a ser diretor de uma escola de Educação Infantil. Além disso, ministrou vários cursos de formação de professores no CEMEPE. Apesar de trabalhar por um período curto, até dois anos, Dutra se refere ao período que realizou esse trabalho como um período do qual gostou. “Foi muito bom, uma época muito boa. Fui feliz” (DUTRA, 2022, F3).

No período de 2013 a 2014 Coordenou o Curso de Gestão Democrática na Escola para candidatos a administrador de escolas municipais de Uberlândia. Foi assessor do secretário de educação por dois mandatos de prefeitos diferentes. E finalizou suas atividades na educação retornando para a Escola Municipal de Sobradinho aposentando-se em 2017.

1.3.5 Caetano

Imagen 5 -Caetano Em Exposição Afro-brasileira realizada em São Paulo no ano de 2017



Fonte: Facebook (mariadefatima.caetanosullivan, 2022)

Caetano, nasceu em agosto de 1956, em Tupaciguara, Minas Gerais. É casada. Saiu de Tupaciguara quando tinha 9 anos, vindo para Uberlândia onde terminou o Ensino fundamental. Cursou Magistério e Técnico em Contabilidade no Colégio Brasil Central.

Em 1984 fez graduação em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional e em 1986 recebeu habilitação em Supervisão Pedagógica na UFU. Em 1992 fez o Curso de Especialização em Alfabetização na Universidade Federal de Uberlândia – UFU e em 1995 fez o Curso de Especialização em Educação Especial na UFU. Em 2001 fez mais um Curso de Especialização em Psicopedagogia também na UFU.

Caetano possuía dois cargos na área da educação, um na Rede Pública Estadual e outro na Rede Pública Municipal. Por volta do final do ano de 1996 e começo de 1997 Caetano começou a trabalhar no Programa de Erradicação do Analfabetismo - PMEA, programa que foi idealizado em 1989 e começou a ser implementado em 1990 para no primeiro momento atender aos funcionários da construção civil e adultos que não haviam concluído seus estudos.

Em 1997 foi convidada por Damázio para Coordenar a Educação de surdos na EJA que seria instalada no prédio da Associação dos Deficientes Visuais de Uberlândia - ADEVIUDI onde seria concentrada as atividades direcionadas para os alunos surdos. Ela trabalhou nessa função com alunos surdos da EJA até 2004.

Entretanto, com a EJA, ela trabalhou por 25 anos e nesse período a ela foi solicitado que recebesse os alunos especiais. “As salas que tinham alunos especiais, surdos ou não, a Maria Marta me oferecia. Então, por 25 anos eu tive esse contato com os alunos jovens e adultos, com deficiência ou não. Especificamente com os surdos, foi mais nessa época da ADIVIUDI” (CAETANO, 2022, p. B5).

Em 2005 deixou a Educação de Jovens e Adultos e foi trabalhar em uma área diferente, em uma escola de Educação Infantil, precisando, dessa forma trilhar uma nova trajetória, onde trabalhou até se aposentar. No tempo em que trabalhou com a Educação Infantil, não recebeu nenhuma criança surda, porém nos conta que pôde, por meio dos conhecimentos adquiridos no período em que trabalhou com os alunos surdos da EJA, auxiliar uma mãe surda de uma criança que estudava na escola que dirigia.

Nessa trajetória da educação infantil eu não tenho lembrança de ter atendido alguma criança surda, mas atendi uma mãe surda de crianças que estudava conosco. Eu descobri essa mãe, pois precisava muito falar com ela e percebi que, não ia às reuniões e procurei saber o porquê? E descobri que ela era surda. Aí foi maravilhoso, pois eu a convidei e ela foi à escola e por incrível que pareça, eu consegui me comunicar com ela. Não foi uma

comunicação 100%, mas ela dizia que estava entendendo e me agradecia. A partir disso ela passou a ir a todas as reuniões e eu tentava usar a libras. Não sei se estava completamente certo, porque quando paramos de usar a língua de sinais, esquecemos muita coisa, mas acredito que foi o suficiente para ela me entender. Sempre que terminava a reunião eu a convidava para a minha sala para ver se ela tinha entendido tudo? Se ela queria que eu explicasse mais alguma coisa? E ela saia de lá muito satisfeita, pois dizia que me entendia. E como eu estava comunicando com essa mãe comecei a pesquisar na internet alguns sinais que tinha esquecido e voltou o desejo de estar revivendo, estudando. Foi pouco tempo que criança ficou lá, pois minha escola atendia crianças de três a cinco anos e quando ela completou cinco anos saiu da escola. Eu me senti muito feliz por ter comunicado com essa mãe surda. Eu digo que nós que estamos nessa área, que nos interessemos por isso temos um prazer enorme quando encontramos alguém com quem podemos nos comunicar. Eu tive essa alegria na educação infantil de ter podido colaborar com uma mãe surda (CAETANO, 2022, p. B5-6).

Nesse sentido, percebemos como os narradores se recordam do período em que trabalharam com os alunos Surdos na EJA, ou até os que continuaram a trabalhar no Ensino Fundamental I e II como um tempo em que aprenderam muito e do qual guardam boas lembranças.

1.4 – Organização do texto

A organização dessa tese foi configurada em quatro seções, seguidas pelas considerações finais e referências seguidas por anexos onde disponibilizamos alguns documentos e as transcrições das entrevistas.

1 - Na introdução fizemos uma breve explanação da temática da formação de professores, delimitando o percurso metodológico utilizado neste trabalho, onde apresentamos os sujeitos da pesquisa e suas trajetórias.

2 – Na segunda seção demonstramos os resultados da pesquisa bibliográfica sobre a formação de professores da EJA que trabalhavam com os surdos, isto é um mapeamento das investigações acadêmicas realizados na pós-graduação no Brasil sobre essa temática. Essa seção tem a intenção de compreender quem eram esses professores que trabalhavam com alunos surdos na EJA? Onde estão? E o que sabem?

3 – Na terceira seção situamos como se constituiu a EJA no Brasil e sem seguida a trajetória da EJA em Minas Gerais.

4 – Na quarta seção apresentamos um histórico da EJA em Uberlândia tendo como marco inicial 1988, quando Uberabinha, através da Lei Provincial n. 4.643 de 31 de agosto deste ano, se torna município. Depois apresentando as mudanças significativas que ocorrem após a promulgação da Constituição de 1988. Para em seguida apontar: onde estão os Surdos na EJA? E como se davam as aulas para os surdos nessa modalidade. Para explicitamos como era a formação dos professores que atuavam com os alunos Surdos da EJA. Finalizamos com a avaliação dos professores sobre o Ensino Alternativo de Uberlândia.

Nas Considerações Finais – apresentamos, por fim, as conclusões que pudemos chegar com esse trabalho, assim como um panorama das descobertas realizadas através da pesquisa e apontamentos para novas investigações.

2 - O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE OS PROFESSORES DE ALUNOS SURDOS NA EJA: ONDE ESTÃO? QUEM SÃO? E O QUE SABEM?

Desta forma, anunciamos nessa seção os resultados da pesquisa bibliográfica sobre a formação de professores da EJA que trabalhavam com os surdos, isto é um levantamento, um mapeamento das investigações acadêmicas realizados na pós-graduação no Brasil sobre essa temática. Portanto, essa seção tem a intenção de compreender quem eram esses professores que trabalhavam com alunos surdos na EJA? Onde estão? E o que sabem?

O levantamento bibliográfico pautou a construção desse Estado da Arte de pesquisas sobre a Educação de Surdos na EJA. Nossa investigação é sobre a formação de professores que atuavam na Educação de Surdos na modalidade da EJA. Contudo, essa busca nos mostrou que essa não é uma temática comum, ou seja, existe uma falta de estudos sobre a formação de professores para surdos na modalidade EJA.

Esta escassez de estudos comprova a relevância de investigações sobre esse assunto. Diante disso, precisamos encontrar formas de responder as questões que nos propusemos. Assim, na etapa do Estado da Arte, utilizamos outras palavras-chave para encontrar estudos que, se não relatam exatamente a temática que estudamos, o fazem em questões que são importantes para nossa tese. Sendo assim, pesquisar a Educação de Surdos na EJA nos mostra como esses alunos estão sendo atendidos em suas necessidades de aprendizagem. Também nos apontam quem são esses professores e como ocorrem as práticas educativas.

Além disso, queremos saber como essa educação aconteceu em Uberlândia. Portanto, fizemos o levantamento de estudos sobre as propostas de ensino voltadas para jovens e adultos, considerados como alunos especiais, no município, durante o período definido para pesquisa. Tendo em vista a importância desse tema, acreditamos que nossa tese poderá contribuir significativamente para a estruturação deste campo de estudos na área da História da Educação.

Sendo assim, buscamos nessa seção apreender como as pesquisas acadêmicas trabalham as temáticas relacionadas à educação de surdos na EJA e a formação de professores que atuam nessa modalidade de ensino. Essa forma de estudo denominado de Estado da Arte ou Estado do Conhecimento consiste em uma investigação de caráter

bibliográfico em que se faz um levantamento por meio de palavras-chave ou descritores⁹ referentes a temática que se quer abordar.

Em sua grande maioria, os estudos brasileiros que trabalham com esse tipo de pesquisa, consideram as expressões “Estado da Arte” e “Estado do Conhecimento” como análogas, entretanto autores como Romanowski e Ens (2006) defendem que apesar de constituírem formas semelhantes de pesquisa, não são iguais. Principalmente, em relação a abrangência desse levantamento.

Segundo Romanowski e Ens as pesquisas do tipo Estado do Conhecimento se limitam a buscar tipos específicos de publicação, como teses e dissertações. Diversamente, o Estado da Arte investe em diversos tipos de publicações. Assim:

[...] “estado da arte” “não se restringem a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas”. Além disso, esses estudos podem ser denominados “estado da arte” “quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. (ROMANOWISKI e ENS, 2006, p. 39-40).

Desta forma, buscamos catalogar as teses e dissertações a partir de dois bancos de dados: o Catálogo de teses e dissertações da Capes e o da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Nessa perspectiva, os estudos que têm por finalidade a realização desta revisão permitem a compreensão do movimento da área, sua configuração, propensões teóricas metodológicas, análise crítica indicando tendências, recorrências e lacunas (VOSGERAU; ROMANOWISKI, 2014, p.167).

Para fazer esse tipo de pesquisa uma das primeiras decisões a se tomar é relativa ao período que será adotado para a busca. Sendo assim, determinamos como marco inicial o ano de 2013, pois as teses e dissertações na plataforma Sucupira começam a ser cadastradas nesse período.

Assim, os trabalhos a partir desse ano possuem detalhes importantes para a pesquisa (ano, autor, orientador, universidade, programa de pós-graduação, palavras-chave e resumo), principalmente, oferecem acesso ao texto completo.

⁹ Os descritores, unitermos ou palavras-chave foram criados para classificar as informações e facilitar as pesquisas bibliográficas. O correto uso dos descritores, junto com o resumo do artigo, serve como meio para recuperação de documentos nas bases de dados (<http://www.ulbra.br/ead/bibliotecas/perguntas-frequentes#descritor>).

Outra questão importante para realizar esse levantamento dos trabalhos cadastrados nas plataformas, é o fato de que cada banco de dados tem suas regras, características e modos diferenciados para se localizar as teses e dissertações. Portanto, demonstraremos as técnicas utilizadas para as buscas, quais as palavras-chave utilizamos e como procuramos filtrar os dados.

Iniciamos a pesquisa pelo Catálogo de teses e dissertações da Capes. A Capes tem dois bancos de dados para pesquisa de trabalhos acadêmicos, um voltado para periódicos (revistas científicas) e outro para teses e dissertações. Contudo, os dois bancos de dados são bem diferentes. Enquanto a plataforma dedicada à pesquisa de periódicos oferece a opção de “Busca Avançada” que já permite começar a busca com uma série de filtros para melhorar o resultado da pesquisa. Ainda disponibiliza uma forma mais fácil de encontrar a opção de Ajuda na qual é explicado como usar as ferramentas disponíveis para a busca.

A plataforma de teses e dissertações não oferece esses recursos. E mesmo localizar as regras e dicas para pesquisa não é tão fácil como na plataforma de periódicos. Para tal, é necessário entrar na página inicial da Capes, acionar o menu Perguntas Frequentes, abrir a opção do Portal de Periódicos (o que em si é uma contradição, pois são bancos de dados e tipos de trabalhos diferentes) para pôr fim acessar o item Banco de Teses.

As diferenças são tantas, que para quem fez pesquisas primeiro no Portal de Periódicos, muitas vezes encontra dificuldade de realizar a pesquisa no Banco de Teses devido as restrições do mesmo. Acreditamos que essa é uma falha que precisa urgentemente ser corrigida pela Capes, afinal as Teses e Dissertações não são produções acadêmicas sem valor, muito pelo contrário, trata-se de estudos que exigem muita dedicação e trabalho para serem concluídos e, portanto, deveriam ser valorizados no portal.

Iniciamos a pesquisa no Banco de teses da Capes com as seguintes palavras-chaves: surdo; EJA; educação de adultos a princípio usando a seguinte expressão: surdo*AND EJA OR educação-de-adulto*¹⁰.

Como resultados dessa primeira busca obtivemos: 25 resultados, sendo: Doutorado (6); Mestrado (12) e Mestrado Profissional (7). Aplicamos o filtro de data selecionando os trabalhos defendidos a partir de 2013, reduzindo assim, para 18 trabalhos, sendo: Doutorado (3); Mestrado (8) e Mestrado Profissional (6). A partir desses resultados verificamos cada

¹⁰Para saber quais são as regras da plataforma procure as informações oferecidas na plataforma da Capes (<http://www.capes.gov.br/perguntas-frequentes>)

um dos trabalhos para analisar se realmente correspondiam às temáticas que poderiam nos ajudar a construir esse panorama para embasar nossa pesquisa.

A partir da análise dos trabalhos verificando as informações completas, os títulos, as palavras-chave, as áreas dos programas de pós-graduação e os resumos. Desses dezoito trabalhos selecionamos somente cinco (Quadro 01). Sendo esses:

Quadro 1 - Dissertações e teses encontradas e selecionadas no Banco de teses da Capes

Ano	Tipo	Autor	Título
2013	M	Roberta Fraga de Mello	A experiência como fonte de normas: o trabalho de professores da EJA com alunos Surdos'
2014	MP	Rubia Carla da Silva,	A libras - língua brasileira de sinais - e a formação de professores de matemática'
2015	M	Elenira Aparecida Paschuini	A infoinclusão de alunos surdos na educação de jovens e adultos utilizando o aplicativo handtalk em sala de aula'
2015	D	Giselly dos Santos. Peregrino	Segredo e Revelado, Tácito e Expresso: o preconceito contra/entre alunos surdos'
2015	D	Linair Moura Barros Martins	A prática pedagógica no letramento bilíngue de jovens e adultos surdos'

Fonte: o autor

D – Doutorado

M – Mestrado

MP – Mestrado Profissional

Partimos então para a pesquisa na Plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) utilizando as mesmas palavras-chave, contudo, obedecendo as normas específicas desse banco de dados, que são diferentes do banco de teses da Capes. Sendo assim utilizamos surdo; EJA; educação de adultos a princípio usando a seguinte expressão: +surdo*AND+EJA OR “EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”.

Diferentemente do banco de dados anterior, a BD TD dispõe de uma busca simples e avançada. Também oferece “Dicas de Busca” na página¹¹. Utilizamos a opção de busca avançada já definindo o período da pesquisa e com a expressão +surdo*AND+EJA OR “EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”. Contudo verificamos um número de trabalhos que não correspondia com o real, num total de 1.042.

Observando os primeiros títulos apresentados percebemos que essa busca não tinha funcionado como deveria. Acreditamos que tenha sido pelo termo EJA que foi confundido como parte de alguma palavra, pois muitos dos títulos e palavras-chave não mencionavam a

¹¹http://bdtd.ibict.br/vufind/Help/Home?topic=search&_=1572730523

EJA ou Educação de Jovens e Adultos. Repetimos então a busca usando AND+EJA OR “EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS” e como resultado apareceram 28 trabalhos, sendo: Dissertações (18) e Teses (10).

A partir desse resultado verificamos um a um os trabalhos para saber se realmente poderiam ser utilizados em nosso estudo. E a primeira constatação foi que esse resultado exibia vários títulos repetidos. Nossa suposição para essa repetição é que essa plataforma busca trabalhos em vários bancos de dados e por isso podem se repetir. Não encontramos nenhuma opção de ferramenta para limitar essas repetições. Dessa forma esse trabalho precisou ser feito analisando cada trabalho.

Uma opção interessante oferecida pela plataforma da BDTD é a opção de “Exportar” os dados para outro arquivo em formato JSON ou CSV (esse último abre no programa Excel a outra extensão precisa de outros programas para abrir), facilitando na hora de verificar essas repetições, mas infelizmente os dois formatos aparecem com texto do desconfigurado. Alguns trabalhos aparecerem três vezes na mesma busca.

Após a eliminação dos repetidos ficamos com 20 trabalhos que analisamos um a um. Depois dessa análise ficamos com onze trabalhos (Quadro 02) sendo: Doutorado (04); Mestrado (07). Cabe mais uma informação sobre essa busca na BDTD, apesar de termos definido a pesquisa a partir de 2013, alguns trabalhos anteriores a esse período foram apresentados. Como esses trabalhos possuíam os dados e textos completos e os temas eram de interesse da pesquisa aceitamos três desses trabalhos (um de 2006 e dois de 2012).

Quadro 2 -Dissertações e teses encontradas e selecionadas no Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Ano	Tipo	Autor	Título
2006	D	Wilma Favorito	“O difícil são as palavras”: representações de/sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos
2012	M	Marcos Leite Rocha	Desvelando os processos de escolarização de alunos surdos no cenário da EJA
2012	M	Aline de Menezes Bregonci	Estudantes surdos no Projeja: o que nos contam as narrativas
2014	M	Raquel Araújo Mendes de Carvalho	Desafios e possibilidades do ensino da língua inglesa para surdos
2015	M	Josué Shimabuko da Silveira Junior	A dança como recurso pedagógico no ensino sobre o sistema ósseo: uma proposta de inclusão para alunos surdos
2015	D	Giselly dos Santos Peregrino	Secreto e Revelado, Tácito e Expresso: o preconceito contra/entre alunos surdos
2015	D	Linair Moura Barros Martins	A Prática Pedagógica no Letramento Bilíngue de Jovens e Adultos Surdos

2016	M	Raquel Massot Siqueira	O trabalhador surdo nas indústrias de Pelotas: uma reflexão sobre a inclusão escolar na Educação de Jovens e Adultos
2018	M	Andrea Carolina Bernal Mazzacotte	História de vida de uma professora surda e sua prática pedagógica na educação básica
2018	M	Anthoniberg Carvalho de Matos	Praxeologias adotadas no ensino de Matemática na perspectiva da educação inclusiva em Aracaju
2019	D	Liège Gemelli Kuchenbecker	Saberes da experiência que constituem modos específicos da docência na educação de jovens, adultos e idosos surdos

Fonte: o autor

Após o levantamento dos trabalhos nas duas plataformas verificamos que dois trabalhos eram repetidos, as teses de Peregrino (2015); Martins (2015). Os outros trabalhos não apareceram na busca do Banco de Teses da Capes. Ficamos, dessa forma com um total de 14 trabalhos (Quadro 03), sendo Teses (04); Mestrado (09); Mestrado Profissional (01).

Quadro 3 -Síntese das dissertações e teses encontradas e selecionadas no Banco de Teses da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Ano	Tipo	Autor	Título
2006	D	Wilma Favorito	“O difícil são as palavras”: representações de/sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos
2012	M	Marcos Leite Rocha	Desvelando os processos de escolarização de alunos surdos no cenário da EJA
2012	M	Aline de Menezes Bregonci	Estudantes surdos no Projea: o que nos contam as narrativas
2013	M	Roberto Fraga de. Mello	A experiência como fonte de normas: o trabalho de professores da EJA com alunos Surdos'
2014	M	Raquel Araújo Mendes de Carvalho	Desafios e possibilidades do ensino da língua inglesa para surdos
2014	MP	Rubia Carla da. Silva,	A libras - língua brasileira de sinais - e a formação de professores de matemática'
2015	M	Elenira Aparecida Paschini	A infoinclusão de alunos surdos na educação de jovens e adultos utilizando o aplicativo handtalk em sala de aula'
2015	M	Josué Shimabuko da Silveira Junior	A dança como recurso pedagógico no ensino sobre o sistema ósseo: uma proposta de inclusão para alunos surdos
2015	D	Giselly dos Santos Peregrino	Secreto e Revelado, Tácito e Expresso: o preconceito contra/entre alunos surdos
2015	D	Linair Moura Barros Martins	A Prática Pedagógica no Letramento Bilíngue de Jovens e Adultos Surdos
2016	M	Raquel Massot Siqueira	O trabalhador surdo nas indústrias de Pelotas: uma reflexão sobre a inclusão escolar na Educação de Jovens e Adultos
2018	M	Andrea Carolina Bernal Mazzacotte	História de vida de uma professora surda e sua prática pedagógica na educação básica

2018	M	Anthoniberg Carvalho de Matos	Praxeologias adotadas no ensino de Matemática na perspectiva da educação inclusiva em Aracaju
2019	D	Liège Gemelli Kuchenbecker	Saberes da experiência que constituem modos específicos da docência na educação de jovens, adultos e idosos surdos

Fonte: o autor

Apesar de termos encontrado, esses 14 trabalhos, não paramos as buscas e continuamos a procurar em outros locais como por meio das buscas no Google, Google Acadêmico e através das referências indicadas em artigos e nas dissertações e teses analisadas. Assim, encontramos um total de 21 trabalhos (Quadro 04), sendo: Doutorado (07); Mestrado (13) e Mestrado Profissional (01). O que demonstra claramente que somente a pesquisa nos bancos de teses e dissertações (Capes e BD TD) não abrange um melhor resultado, fazendo-se necessário ampliar os modos de busca. Assim, verificaremos agora o quadro completo

Quadro 4 -Síntese da pesquisa completa de dissertações e teses encontradas

Ano	Tip o	Autor/a	Título	Orientador/a	IES
2006	D	Maria do Rosário de Fátima Brandão de Amorim	O reconto de histórias em língua de sinais	Maria da Graça B. B. Dias	UFPE
2006	D	Wilma Favorito	“O difícil são as palavras”: representações de/sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos	Marilda do Couto Cavalcanti	UNICAMP
2007	M	Salete de Souza	Ensino de física centrado na experiência visual: um estudo com jovens e adultos surdos	Vania Elisabeth Barlette	UFN – RS
2009	M	Simone Santos Barbosa de Andrade	Educar nas Diferenças: Imagens e Concepções Docentes sobre o Processo de Letramento do Surdo na Educação de Jovens e Adultos	Kátia Maria Santos Mota	UEB
2010	D	José Anchieta de Oliveira Bentes	Formas do trabalho docente em duas escolas especiais de surdos: estudos históricos e de representações sociais	Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi	UFSCar
2012	D	Maria do Céu Gomes	A Reconfiguração Política da Surdez e da Educação de Surdos em Portugal: Entre os Discursos Identitários e os Discursos de Regulação	Orquídea Coelho e António Magalhães.	UP – Portugal
2012	M	Aline de Menezes Bregonci	Estudantes surdos no PROEJA: o que nos contam as narrativas sobre os seus percursos	Edna Castro de Oliveira	UFES
2012	M	Marcos Leite Rocha	Desvelando os processos de escolarização de alunos surdos no cenário do EJA: um estudo de caso	Denise Meyrelles de Jesus	UFES

2013	M	Roberto de Fraga Mello	A experiência como fonte de normas: o trabalho de professores da EJA com alunos Surdos	Vera Lucia de Albuquerque Sant'Anna	UERJ
2014	M	Raquel Araújo Mendes de Carvalho	Desafios e possibilidades do ensino da língua inglesa para surdos	Dilys Karen Rees	UFG
2014	MP	Rúbia Carla da Silva	A LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais - e a formação de professores de matemática	Eloiza Aparecida Silva Ávila de Matos	UTFPR
2015	D	Giselly dos Santos Peregrino	Secreto e revelado, tácito e expresso: o preconceito contra/entre alunos surdos	Marcelo Gustavo Andrade de Souza; Wilma Favorito	PUC – RJ
2015	D	Linair Moura Barros Martins	A Prática Pedagógica no Letramento Bilíngue de Jovens e Adultos Surdos	Stella Maris Bortoni Ricardo	UNICAMP
2015	M	Elenira Aparecida Paschuini	A infoinclusão de alunos surdos na educação de jovens e adultos utilizando o aplicativo Hand Talk em sala de aula	Nuria Pons Vilardell Camas	UFPR
2015	M	Josué Shimabuko da Silveira Junior	A dança como recurso pedagógico no ensino sobre o sistema ósseo: uma proposta de inclusão para alunos surdos	Edna Lopes Hardoim	UFMT
2016	M	Helena Do Nascimento Menêses	A formação dos professores que atuam com alunos surdos no ensino regular no Município de Marabá-Pará-Brasil	Maria Eduarda Margarido Pires Coorientador: Ricardo Figueiredo Pinto	ESEAG – Lisboa
2016	M	Raquel Siqueira Massot	O trabalhador surdo nas indústrias de Pelotas: uma reflexão sobre a inclusão escolar na Educação de Jovens e Adultos	Maria de Fátima Duarte Martins,	UFPel
2017	M	Beatriz Previati de Araújo	Educação bilíngue: estudo de uma sala de estudantes surdos (as) na cidade do Recife	Moisés de Melo Santana	UFRPE
2018	M	Andrea Carolina Bernal Mazzacotte	História de vida de uma professora surda e sua prática pedagógica na educação básica	Tamara Cardoso André	UNIOESTE – PR
2018	M	Anthoniberg Carvalho de Matos	Praxeologias adotadas no ensino de Matemática na perspectiva da educação inclusiva em Aracaju	Denize da Silva Souza	UFS – SE
2019	D	Liège Kuchenbecker Gemelli	Saberes da experiência que constituem modos específicos da docência na educação de jovens, adultos e idosos surdos	Lodenir Becker Karnopp	UFGRS

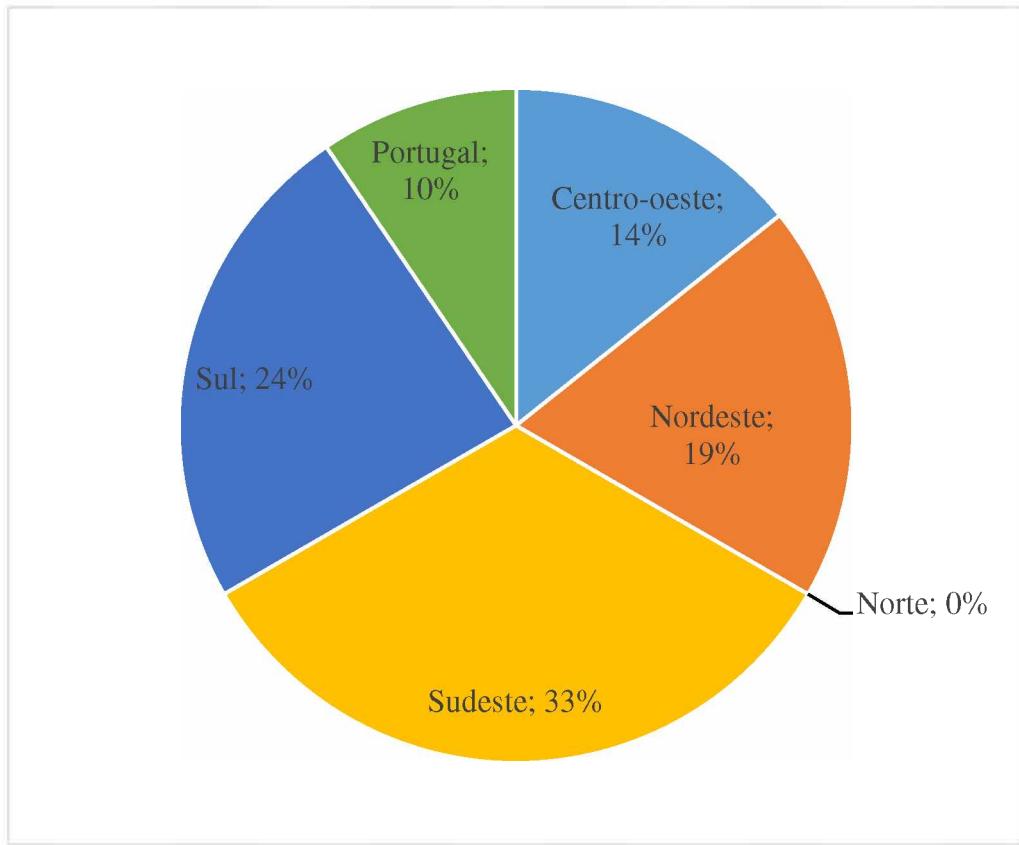
Fonte: o autor

Tabela 01: Quantidade de trabalhos por Região do Brasil e Portugal

Região	Qtd trabalhos
Centro-oeste	3
Nordeste	4
Norte	0
Sudeste	7
Sul	5
Portugal	2

Fonte: o autor

Gráfico 1 -Percentual de trabalhos por Região



Fonte: o autor

Como podemos observar na Tabela 01 e Gráfico 01, a maior parte dos trabalhos está na região Sudeste (7) 33%, seguida da Região Sul com (05) 24%, depois pela Região Nordeste com (04) 19%, depois Região Centro-Oeste (03) 14%. Na Região Norte não encontramos nenhum trabalho sobre a temática. Mas encontramos 02 trabalhos fora do país, em Portugal 10%.

Também pudemos observar que algumas universidades se destacaram com mais de um trabalho na temática sendo essas a UNICAMP (02) e UFES (02), as duas localizadas na Região Sudeste.

Iniciando a análise sobre o conteúdo dos trabalhos, temos a tese defendida em 2006, por Maria do Rosário de Fátima Brandão de Amorim, com o título *O reconto de histórias em língua de sinais* no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco.

Em sua tese versou sobre a competência dos Surdos de apreender e elaborar textos, principalmente os do tipo narrativo, através da língua de sinais. Para isso a autora procurou avaliar qualitativamente qual era a compreensão desses textos por meio da reprodução de

histórias, através da comunicação dos Surdos, que é o gestual visual, em gêneros narrativos diferenciados. Os resultados indicaram que o desempenho linguístico foi do tipo ruim e regular para todos os grupos estudados. A autora verificou que os Surdos alcançaram um desempenho inferior em comparação com outros grupos. “As hipóteses para explicar essa ocorrência são que quase não há textos produzidos em língua de sinais e que poucas são as histórias veiculadas a essa população nos diversos gêneros narrativos aqui propostos” (p.11). Dessa forma, ela concluiu que existe uma urgência em realizar mudanças nas práticas pedagógicas direcionadas para os alunos surdos, pois “para se consolidar como um aprendiz, o Surdo deve ser autônomo, deve ser provido de experiências que o encorajem a construir significados, sendo sempre possível incrementar sua capacidade de aprender através de mediação cognitiva apropriada” (p.11). Sendo assim, a língua de sinais precisa ser utilizada nessas práticas.

A próxima tese, também de 2006, intitulada *“O difícil são as palavras”: representações de/sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos* com autoria de Wilma Favorito no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas.

Neste estudo, a autora buscou compreender que representações são construídas por surdos adultos, alunos de uma turma da Educação de Jovens e Adultos do Instituto Nacional de Educação de Surdos sobre linguagem e ensino no contexto escolar tendo como foco as línguas usadas na escola (Português e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS)? E também compreender as representações dos professores ouvintes desses alunos, pela professora surda e pelo monitor surdo sobre as línguas com as quais convivem sobre as mesmas línguas? Para realizar tal feito, apoiou-se em uma perspectiva multidisciplinar provenientes da Sociologia (ELIAS E SCOTSON, 2000), Antropologia e História (DE CERTEAU, 2001), Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1989, 2001) e Filosofia da Linguagem (BAKHTIN, 1979, 1997). Concatenando essas concepções com as contribuições dos Estudos Culturais (SILVA, 1998, 1999; 2000; WOODWARD, 2000), Estudos Surdos (SKLIAR, 2002, 2003) e as reflexões no campo da educação bilíngue para minorias (ROMAINE, 1989; GROSJEAN, 1982, 1992; GARCIA E BAKER, 1995; SKTNABB-KANGAS, 1995 MAHER, 1997) e para surdos (LANE, 1992; WIDELL, 1994; SKLIAR, 1997, 1998, 1999, 2000; SOUZA, 1998, 1999, 2000; SVARTHOLM, 1998; FREIRE, 1998, 1999, dentre outros).

Por meio de suas análises percebeu que as representações sobre o Português e LIBRAS no contexto escolar incorporada pelos sujeitos dessa pesquisa referem-se ao

confronto essencial vivenciado por todos no qual, a língua de sinais “tem no processo de ensino e aprendizagem apenas a função de ponte e apoio para a aprendizagem, enquanto o português escrito, em relação ao qual os alunos podem ser considerados aprendizes iniciantes, ocupa um lugar central”(p.9) por ser a língua legitimada em uma escola que foi pensada por ouvintes. Esse tipo de situação acaba gerando um desempenho de alunos surdos abaixo do apresentado pelos ouvintes.

Amorin conclui que é preciso que a educação de Surdos tenha condições de “contemplar a aquisição da leitura e escrita de maneira a respeitar sua identidade e o fato de ser usuário de outra língua e em outra modalidade” (p.218). Assim como essa conquista da leitura e da escrita tenha condições de proporcionar não apenas “o uso escolar da leitura e escrita, mas uma leitura e escrita que tenham sentido, que lhes permitam conhecer o mundo e transformá-lo; enfim, a leitura deve constituir-se como recurso importante para a consolidação da autonomia e autoria de pensamento” (AMORIN, 2006, p. 2018).

Em seguida, em 2007, temos a dissertação de Salete de Souza com o título *Ensino de física centrado na experiência visual: um estudo com jovens e adultos surdos* defendida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física e Matemática do Centro Universitário Franciscano. Na qual objetivou entender através de uma proposta de ensino direcionada à jovens e adultos surdos integrantes da Associação de Pais e Amigos dos Surdos da cidade de Passo Fundo, RS, como esta poderia ajudar os alunos surdos a desenvolverem importantes conceitos de física e outros conteúdos considerados significativos para “o crescimento integral do ser humano, tendo-se como referência a cultura e a vivência de membros dessa comunidade” (SOUZA, 2007, p.7).

Este estudo empírico no qual procedeu a “elaboração, condução e análise de uma proposta de ensino de Física para surdos, centrada na experiência visual” (p.7). Este projeto de ensino procurou combinar atividades sequenciais sobre o conteúdo “de Hidrostática, ao nível introdutório, com as estratégias de experimentação, grupos de aprendizagem e comunicação bilíngue assistida por uma intérprete, em uma perspectiva de educação que visa à inclusão ao conhecimento” (SOUZA, 2007, p.7).

Essa proposta foi embasada na teoria Vygotsky (sócio-histórica), assim como na teoria de Ausubel (aprendizagem significativa). A autora percebeu que é possível promover o acesso ao conhecimento de jovens e adultos surdos por meio do uso de metodologias de ensino que priorizem a experiência visual. Através desse trabalho um módulo didático foi elaborado com a sequência de atividades didáticas que foi utilizada para realização deste

estudo, permitindo que outros professores possam utilizar nos processos de ensino de surdos (SOUZA, 2007, p.7).

Em 2009, Simone Santos Barbosa de Andrade, apresentou sua dissertação *Educar nas Diferenças: Imagens e Concepções Docentes sobre o Processo de Letramento do Surdo na Educação de Jovens e Adultos*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia.

Nesse estudo realizou um Pesquisa-Ação sobre a Formação-Reflexiva, tanto na dimensão individual quanto coletiva de professores que atuam na EJA relativas às práticas de letramento desenvolvidas com seus alunos surdos. Para tanto, buscou responder a seguinte questão:

Quais os posicionamentos reflexivos do professor de EJA no CAS Wilson Lins – BA em referência às práticas de letramento desenvolvidas em classes de surdos, considerando que estes sujeitos pertencem a grupos linguístico-culturais diferenciados, e que o processo de letramento para a pessoa surda constitui-se na aquisição de 2ª língua? (ANDRADE, 2009, p. 29).

E para que pudesse responder a esta questão buscou trabalhar com a exibição de filmagens feitas nas classes da EJA a fim de promover a reflexão através de discussões sobre esse material. Dessa maneira, segundo a autora, com a conclusão de pesquisa ela alcançou o “objetivo da pesquisa em conhecer, analisar e refletir os posicionamentos teórico-metodológicos assumidos pelos professores não-surdos, nas práticas de letramento da EJA do CAS Wilson Lins – BA com seus educandos surdos” (p.172). Pois, observou o apontamento de “novos olhares sobre este processo, trazendo outros entendimentos acerca do letramento do surdo enquanto pertencente a uma comunidade usuária de língua e cultura própria, que poderão subsidiar a construção de novas práticas pedagógica para o ensino de LP como L2 para o surdo” (ANDRADE, 2009, p.172).

No ano seguinte, em 2010, José Anchieta de Oliveira Bentes, defende sua tese no Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado da Bahia em Educação Especial com o título *Formas do trabalho docente em duas escolas especiais de surdos: estudos históricos e de representações sociais*.

Nessa tese, discutiu com auxílio da perspectiva histórica e das representações sociais, os modos como os docentes realizam seu trabalho junto a alunos surdos do ensino fundamental – educação geral e educação de jovens e adultos em duas escolas: o INES/Rio de Janeiro-RJ e a UEESPAC/Belém-PA. Seu problema de pesquisa foi compreender que “representações sociais predominam na educação dos alunos surdos? O trabalho com os

alunos surdos está orientado para a normalização ou para a desnormalização?" (p.4). Assim, buscou analisar "as situações-problema e as soluções apresentadas pelas professoras, centrando-se no conteúdo a ser ensinado, nas metodologias, nos objetivos, nas formas de avaliação subjacente às práticas de sala de aula" (p.4). O autor relata que os resultados mostraram "discursos capacitistas e normalizadores, mas também, já se constata afirmações e ações que no trabalho docente vão ser caracterizados de desnormalizadores" (p.4)

No ano de 2011 não encontramos trabalhos sobre a temática. Já em 2012 localizamos três trabalhos. O primeiro de Maria do Céu Gomes, sendo uma tese de doutorado, defendida em Portugal, no Programa Doutoral em Ciências da Educação da Universidade do Porto, intitulada *A Reconfiguração Política da Surdez e da Educação de Surdos em Portugal: Entre os Discursos Identitários e os Discursos de Regulação*.

Neste estudo, intentou entender "a complexidade que tem envolvido, quer a implementação dos diferentes diplomas legais, quer a atuação dos surdos enquanto atores políticos" (p.9) Para isso, refletir sobre as "percepções de diferentes atores sociais, plasmadas quer em documentos que foram usados nos processos negociais em estudo, quer através de entrevistas semiestruturadas" (p.9). Diante das análises realizadas neste estudo a autora conclui que "a reconfiguração da esfera pública, e mais precisamente da surdez e da educação de surdos, necessita de um espaço de regulação efetivo, que passe pela adoção de políticas redistributivas, empenhadas em ir ao encontro das reivindicações sociais e culturais dos grupos minoritários (p.343). Pois, é só dessa maneira que seria possível realmente reconhecer a complexidade dos estudos sobre as diferenças (GOMES, 2011, p. 343).

O segundo estudo de 2012 é de Aline de Menezes Bregonci, intitulado *Estudantes surdos no PROEJA: o que nos contam as narrativas sobre os seus percursos*, defendido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

Essa dissertação objetivou compreender quais "os espaços de formação que os surdos têm ocupado e como tem sido esse processo de formação para o mundo do trabalho" (p.0). Para esse fim utilizou teóricos como: Bakhtin, Benjamin, Ricouer, Freire e Marx. E como ferramentas metodológicas fez uso da pesquisa bibliográfica e da escuta das Narrativas dos sujeitos envolvidos na Educação de Surdos, atrelada à EJA e a EPT. Como resultado, a autora percebeu sobre os alunos surdos a importância de compreender o surdo através de sua diferença linguística para dessa forma promover políticas educacionais que possam contemplar suas necessidades, tendo em vista que é preciso ir além do quesito acessibilidade, garantindo a "presença da cultura surda e seus artefatos como parte do universo escolar e pensar tudo isso dentro do processo de inclusão desses educandos. Pois só garantir o acesso

através de intérpretes de língua de sinais não é o suficiente para este educando surdo” (p.169), que de acordo em ela “chega para nós cheio de lacunas na sua formação estudantil” (p.169). Sendo, portanto, preciso refletir sobre “uma forma de aglutinar os surdos em um mesmo local, promover os exames do processo seletivo que garanta os direitos dos surdos, para que assim, mais surdos consigam entrar no Ifes e em outros espaços educacionais” (p.169). Concluiu também que existe uma necessidade de formação dos professores para atuar com os alunos surdos, “pois estes são a chave para o desenvolvimento do trabalho em sala, de modo que estes tenham conhecimento acerca da singularidade linguística do seu educando surdo, não só para a comunicação, como também para a preparação das aulas e avaliações” (BREGONCI, 2012, p.169).

O terceiro trabalho de 2012 tem o título *Desvelando os processos de escolarização de alunos surdos no cenário do EJA: um estudo de caso*, produzido por Marcos Leite Rocha no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

O objetivo dessa dissertação foi analisar os processos de escolarização de alunos surdos matriculados na EJA em uma escola no município de Vitória/ES. Para tanto o autor buscou fundamentar esse estudo através de um conjunto de pesquisas e de trabalhos que versam sobre os processos de escolarização de alunos surdos em salas comuns de ensino, articulados aos pressupostos da Sociologia das Ausências e da Sociologia das Emergências, de Boaventura de Souza Santos.

Recorreu a metodologia de estudo de caso do tipo etnográfico (utilizando um conjunto de pesquisas e de trabalhos que versam sobre os processos de escolarização de alunos surdos em salas comuns de ensino, articulados aos pressupostos da Sociologia das Ausências e da Sociologia das Emergências, de Boaventura de Souza Santos. Diante dos dados, concluiu que é preciso analisar a interface da Educação Especial na EJA a fim de problematizar como ocorrem os processos de escolarização desses alunos. E na importância de se refletir sobre “alternativas que garantam aos jovens e adultos surdos os serviços e apoios previstos na política nacional e local de educação bilíngue, na perspectiva da inclusão escolar” (ROCHA, 2012, p. 8).

Em 2013, Roberto de Fraga Mello defendeu a dissertação de mestrado Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sob o título *A experiência como fonte de normas: o trabalho de professores da EJA com alunos Surdos*.

Essa dissertação teve como objetivo apreender “o que o professor constrói, compartilha, como norma quando há um déficit de prescrições relacionadas à sua tarefa de trabalho” (p.7). Para alcançar esse objetivo o autor recorreu a Instrução ao Sósia, que

consiste em uma ferramenta de coleta de dados para promover a narrativa do trabalhador sobre sua experiência de trabalho. A fundamentação teórica e análise do corpus foi realizada a partir da visão discursiva de linguagem através dos estudos foucautianos (2008); Giacomoni e Vargas (2010); Narzeti (2010); Maingueneau (2005); Daher (2009). Dialogando com as contribuições teóricas sobre modalidades discursivas de Koch (1993), Foucault (2008), Ribeiro (2006), Maingueneau (2005) e Koch e Vilela (2001). Considerando ainda o enfoque ergológico do trabalho CLOT, (2006); Schwartz, (2002, 2004, 2011); Sant'anna e Souza-E-Silva, (2007); Trinquet, (2010); Telles e Alvarez, (2004); Cunha, (2010). Destacam-se também os autores Mandarino (2006), Tardif (2002), Dias (2008) e Daniellou (2002), a respeito do papel do professor e sua atuação, enquanto trabalhador, para a atuação de normas ascendentes. Por fim utilizou os estudos entre linguagem e trabalho de Nouroudine (2002). Por meio de suas análises observou “uma relação entre linguagem e experiência de trabalho, mostram a dificuldade de construção de um coletivo de trabalho” (MELLO, 2013, p.7).

No ano de 2014 encontramos duas pesquisas. A primeira é da autora Raquel Araújo Mendes de Carvalho, com o título *Desafios e possibilidades do ensino da língua inglesa para surdos* apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás.

Nesse estudo procurou observar e descrever “o sistema de significados culturais do ensino e aprendizagem da Língua Inglesa, assim como, os seus desafios e possibilidades para alunos com surdez” (p.5), bem como “as concepções de ensino de da professora, os aspectos culturais das línguas utilizadas nesse processo (Libras, Inglês e Português) e quais são as implicações neste contexto para inclusão e interação dos sujeitos envolvidos. Para essa finalidade fez uso da pesquisa etnográfica em uma sala de aula da EJA com alunos surdos, (Ensino Médio) utilizou como ferramentas metodológicas a gravação audiovisual das aulas, entrevistas e anotações de campo. Para analisar os dados coletados trabalhou com o conceito de domínio cultural da etnografia apresentado por Spradley (1980) discutindo as “concepções acerca da Educação de Surdos, juntamente com as concepções trazidas pelas políticas públicas de inclusão” (CARVALHO, 2014, p.5).

De acordo com os resultados obtidos em suas análises verificou que a escola procura se adaptar à educação inclusiva. Percebeu também que a interação entre alunos surdos e ouvintes durante as aulas de inglês é ínfima, creditando a isso “o conhecimento linguístico insuficiente para se comunicarem e interagirem uns com os outros” (p.5). Observou que a atividade para alunos surdos, predominante no ensino-aprendizagem desse conteúdo é a

cópia. E concluiu que “vários dos problemas e desafios encontrados no ensino da língua-alvo para alunos surdos são frutos do sistema educacional brasileiro, que deixa professor e alunos à mercê de uma educação ainda muito distante do ideal de qualidade” (CARVALHO, 2014, p.5).

A segunda pesquisa consiste em uma dissertação realizada no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná intitulada *Língua Brasileira de Sinais - e a formação de professores de matemática de* autoria de Rúbia Carla da Silva.

Esta pesquisa objetivou avaliar a metodologia de ensino da Libras utilizada em curso de Licenciatura em Matemática. Para realizar esse estudo organizou a metodologia utilizando-se das seguintes ferramentas: busca pelo referencial teórico; o desenvolvimento da disciplina de Libras em uma turma do curso de Licenciatura em Matemática; seguida pela construção de um objeto de aprendizagem aplicada em uma turma de EJA - Educação de Jovens e Adultos, com três alunos surdos; e finalmente a criação de um blog educacional permanente a respeito do ensino em Libras. Os procedimentos metodológicos usados para realizar a coleta de dados foram: “filmagens da intervenção; aplicação de questionários; entrevistas em Libras com os alunos surdos; e os pareceres técnicos dos profissionais participantes” (p.7). Como resultado a autora observou a urgência de se produzir novas estratégias para o ensino da Libras na formação de professores (SILVA, 2014, p. 7).

No ano de 2015 a quantidade de pesquisas aumentou bastante e localizamos quatro trabalhos. O primeiro é da autora Giselly dos Santos Peregrino, trata-se de uma tese, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, com o título *Secreto e revelado, tácito e expresso: o preconceito contra/entre alunos surdos*.

Nesta tese ela buscou refletir como o preconceito contra/entre alunos surdos acontece, definindo como objetivo a compreensão desse fenômeno, buscando conceituar, identificar as expressões através dos discursos de professores e analisar como os alunos surdos sentem e avaliam essas questões. Trabalhou com diferentes perspectivas acerca do conceito de preconceito utilizando autores como: Gordon Allport, Theodor Adorno e Max Horkheimer, Hannah Arendt, Arnold Rose, Agnes Heller, entre outros (PEREGRINO, 2015).

Como ferramenta metodológica definiu o uso de entrevistas com alunos surdos adultos, professores de jovens e adultos surdos e professores da EJA e que não haviam trabalhado anteriormente com alunos surdos. Estruturou as entrevistas de forma semiestruturadas com um roteiro norteador por de meio abordagem sócio-histórica. Como

resultados percebeu que os “estudantes surdos têm dificuldades para perceber o preconceito por não compartilharem a língua com o sujeito preconceituoso e, ao mesmo tempo, conseguem apreender o fenômeno por meio de formações imaginárias e inferências” (p. 9). Relatou que os alunos disseram que em escolas anteriores onde conviviam com alunos ouvintes sofriam mais preconceito. Relataram que existe preconceito mesmo entre pessoas surdas. Também declararam que podem usar como formas de reação ao preconceito: desprezo, diálogo, medidas judiciais, responsabilização de Deus ou violência física (PEREGRINO, 2015).

Em relação aos professores percebeu “concepções de preconceito que não se vinculam diretamente ao preconceito que manifestam” (p.9). Enquanto metade dos professores assumiu de forma aberta ser preconceituoso; demonstravam discursos, “coerentemente com o politicamente correto, traziam o preconceito ora secreto, ora revelado; ora tácito, ora expresso. E, às vezes, tudo isso simultaneamente, em um verdadeiro jogo de esconde-esconde” (p.9). Por fim a autora concluiu que “a experiência com estudantes surdos não potencializa o preconceito, mas pode favorecer seu fortalecimento ou sua desconstrução forçosa” (p.9). Mas, “por outro lado, tende a propiciar a perpetuação de juízos passados e não reelaborados, bloqueando, assim, (novas) vivências com o alunado surdo” (PEREGRINO, 2015, p.9)

O segundo estudo de 2015, também uma tese, defendida para obtenção no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília/UnB, por Linair Moura Barros Martins tem como título *A Prática Pedagógica no Letramento Bilíngue de Jovens e Adultos Surdos*.

Essa pesquisa enfocou como é “a prática pedagógica no letramento de jovens e adultos surdos que cresceram isolados, do ponto de vista linguístico, e estão aprendendo tardiamente a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa escrita” (p.6). Para realizar esse estudo adotou os pressupostos advindos da Sociolinguística relativo ao ensino da língua materna e no “conceito da pedagogia culturalmente sensível (ERICKSON, 1987), especialmente quanto à análise das produções escritas e orais que inclui a historicidade dos alunos e suas especificidades como falantes multilíngues (HYMES, 1976, p.6). Os surdos são percebidos a partir de suas características socioantropológicas entendidas como minoria linguística (SKLIAR, 1988). Enquanto a prática pedagógica é considerada: como os professores ensinam e como os alunos aprendem (MARTINS, 2015).

A metodologia desta pesquisa é trabalhada a partir da abordagem etnográfica com alunos surdos. Também realiza microanálises etnográficas que identificam a diversidade

cultural dos surdos (pela língua de sinais e seus valores) a partir dos recursos pedagógicos e discursivos adotados pelas professoras e a forma como esses recursos se adaptam a característica de linguagem visual dos alunos. Para analisar a aprendizagem dos alunos são avaliadas suas produções dando prioridade para as orais, “em que seus antecedentes sociolinguísticos constituem uma categoria importante na compreensão das formas como se relacionam com a Língua Portuguesa” (p.6). Por meio de suas análises a autora conclui que a “prática pedagógica na educação bilíngue dos surdos ainda não tem propostas metodológicas sedimentadas que sejam reconhecidas e adotadas pelo coletivo dos professores. Apontam, ainda, que a análise da prática pedagógica não pode ter como foco apenas o professor” (p.6) devendo priorizar “as oportunidades de formação e os aspectos organizacionais da escola e do sistema educacional” (p.6). Destacando a urgência do professor se apropriar “da Libras, dos valores culturais e dos modos de construção do conhecimento próprios dos surdos como grupo linguístico” (MARTINS, 2015, p.6).

O terceiro trabalho de 2015 consiste em uma dissertação de mestrado com o título *A infoinclusão de alunos surdos na educação de jovens e adultos utilizando o aplicativo Hand Talk em sala de aula* apresentada por Elenira Aparecida Paschuini defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná.

Nesse trabalho procurou fazer uma reflexão sobre o uso do aplicativo tradutor de Língua Portuguesa/Libras em uma sala de surdos na modalidade EJA. Utilizou como método de pesquisa a observação total e participante. Com embasamento no socio interacionismo buscando as colaborações das TDIC relacionadas as práticas pedagógicas voltadas para o ensino de alunos surdos de EJA. Para este fim ela propõe discussões sobre a “possibilidades de aprendizagem que o uso das TIC oferece à pessoa surda, a questão que trago é: as TIC, no uso do Hand Talk, podem potencializar a aprendizagem do aluno surdo do Ensino Médio em sala de aula?” (PASCHUINI, 2015, p.18).

Para realizar esse estudo a autora procurou trabalhar com algumas estratégias como “implementar o uso do aplicativo tradutor Hand Talk na sala de aula com alunos surdos; aplicar uma sequência didática cujas atividades enfatizem os aspectos linguísticos do aluno surdo” (p.19), para proporcionar “a aprendizagem por meio do uso do aplicativo Hand Talk como ferramenta tecnológica; verificar e analisar a aprendizagem dos alunos surdos de EJA, utilizando as TIC em sala de aula” (p.19). E ainda fez uso de questionário com intuito de analisar a interação social das atividades propostas. Segundo Paschuini constatou que é preciso promover o letramento digital para os alunos surdos, salientando imprescindibilidade

de se “reconhecer os sujeitos surdos em sua individualidade e considerados em seu meio sociocultural” (PASCHUINI, 2015, p.6).

O quarto estudo realizado em 2015 pertence a Josué Shimabuko da Silveira Junior, realizado no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais na Universidade Federal de Mato Grosso com o título *A dança como recurso pedagógico no ensino sobre o sistema ósseo: uma proposta de inclusão para alunos surdos*

Nessa dissertação de mestrado, Silveira Junior procurou realizar uma reflexão acerca da “interatividade e a aprendizagem de alunos surdos em uma sala inclusiva de uma escola regular pública de alunos da modalidade da [...] EJA, despertando um olhar diferenciado nos professores quanto ao ensino para esses alunos” (p.3) Também se propôs fazer uma discussão sobre “barreiras impostas pelas escolas como a de acreditar que alunos surdos não podem ou não precisam fazer aulas de música por serem surdos e nesta mesma direção entende-se que também não poderiam dançar”(p.4). Teve como referencial teórico o interacionismo de Vygotsky (2008) apoiado também em Bakhtin (2003) (SILVEIRA JUNIOR, 2015).

Para realizar esse estudo, o autor apresentou uma proposta que visava a utilização de uma metodologia diferente para aulas de Biologia por meio da produção de um roteiro de aula diferenciada para o ensino do Sistema Ósseo tendo a dança como elemento introdutório e motivador. O autor concluiu que existe a viabilidade da utilização de uma metodologia diferenciada para o ensino dos alunos surdos na EJA e “por envolver dança, um elemento pouquíssimo utilizado dentro do currículo escolar com exceção à Educação Física, despertou o interesse dos alunos pelo conteúdo estudado, caracterizando-se assim como um elemento motivador para a aprendizagem” (p.122). Tendo ainda a possibilidade de envolver três áreas do conhecimento: Biologia, Música e Dança (SILVEIRA JUNIOR, 2015).

Passando para o ano de 2016, encontramos dois trabalhos. O primeiro de autoria de Helena do Nascimento Meneses. Trata-se de uma dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia na Escola Superior de Educação Almeida Garrett em Lisboa intitulado *A formação dos professores que atuam com alunos surdos no ensino regular no Município de Marabá-Pará-Brasil*.

Nessa dissertação objetivou compreender “a formação de professores no ensino regular no município de Marabá-PA, voltada para a Educação Especial de alunos com surdez” (p.5). Para realizar esse estudo realizou entrevistas com professores ativos que lidam com alunos surdo no ensino fundamental I, II e EJA (Educação de Jovens e Adultos) e que participaram das formações buscando abordar os temas trabalhados nas mesmas. O principal

intuito era conhecer “os principais obstáculos para se lidar com a comunicação e interação de alunos com surdez no ensino regular e apontar novas práticas pedagógicas que possam colaborar para a formação de professores que lidam com esses alunos” (p.5). Como resultados a autora verificou a emergência “de se investir na formação continuada dos professores desse município. É insuficiente a realização de cursos de pouca duração que muitas das vezes não possuem qualquer relação com o contexto de trabalho desses profissionais” (p.84). E que não basta somente participar de cursos de formação continuada, pois a abordagem dos poucos conteúdos não contribui suficientemente para a resolver a complexidade das situações (MENÊSES, 2016).

Menêzes também concluiu que “o oralismo é um método ultrapassado e deve ser totalmente abolido, voltando-se totalmente para o ensino com LIBRAS. O problema é a capacitação dos professores do ensino regular e demais membros do corpo escolar [...] para atenderem e interagirem com esse aluno especial” (p.84). Verificou “é patente a necessidade do aprimoramento de seus conhecimentos relativos à surdez e mesmo a língua de sinais – LIBRAS, assim como o desenvolvimento de suas habilidades ao lidarem com alunos com NEE” (p.84). Pois, segundo a autora apenas contar com o acompanhamento de um intérprete de LIBRAS, para mediar interação entre o professor e o aluno surdo não é suficiente.

O segundo estudo de 2016, tem o título *O trabalhador surdo nas indústrias de Pelotas: uma reflexão sobre a inclusão escolar na Educação de Jovens e Adultos*, trata-se da dissertação apresentada por Raquel Massot Siqueira no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal De Pelotas.

Nessa pesquisa fez uma investigação acerca da escolarização na cidade de Pelotas dos Surdos que trabalham em indústrias de grande porte. Nesse estudo procurou averiguar através de documentos de instituições como do SESI, da CNI e Escola SESI Eraldo Giacobbe, os motivos que levaram esses trabalhadores a parar de estudar. Recorreu ao uso de entrevistas semiestruturadas através de um roteiro. Como resultado a autora verificou os motivos para que esses trabalhadores parassem de estudar: “a falta de intérprete nas escolas em que estavam inseridos, até a dura jornada de trabalho, que impossibilitava o estudo na escola regular de ensino” (SIQUEIRA, 2016, p.7).

Em 2017, localizamos somente um trabalho, uma dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades, na Universidade Federal Rural de Pernambuco, por Beatriz Previati de Araújo intitulado *Educação bilíngue: estudo de uma sala de estudantes surdos (as) na cidade do Recife*

Nesse estudo pretendeu entender “Como a implantação do ensino bilíngue adotada por uma sala de aula da EJA do ensino municipal do Recife, mobiliza a intenção de contribuir com a educação inclusiva e a construção de diferentes identidades da pessoa surda?” (p.5). Como objetivo geral procurou “analisar, as possíveis contribuições, da proposta bilíngue adotada pela sala de aula da EJA de uma Escola Municipal do Recife com a educação inclusiva e a construção de diferentes identidades da pessoa surda” (ARAÚJO, 2017, p.5).

Como referencial teórico se apoiou na perspectiva sócio-histórica e sociointeracionista de Vygotsky concatenando com os Estudos Culturais e os Estudos da Cultura dos Surdos. Se apoiou teoricamente em autores como: Hall (1992, 2000; 2006), Silva, T. (2000), Lodi e Lacerda (2009) Lacerda (1998), Carlos Skliar (2005), Perlin e Strobel (2008), Eulália Fernandes (1990), e outros estudos relacionados a temáticas “como identidade, pedagogia da diferença e suas interfaces com o biculturalismo e o bilinguismo, considerados aspectos culturais específicos da comunidade surda” (ARAÚJO, 2017, p.5).

Como procedimentos metodológicos definiu estudo de caso, observação dos participantes e entrevistas estruturadas e semiestruturadas. A autora concluiu através da análise dos dados coletados que a “proposta piloto de educação bilíngue para surdos desenvolvida no Recife-PE possibilitou um espaço de trocas importantes culturais da pessoa Surda, favorecendo a construção de identidades surdas) (p.5). Entretanto, observou que alguns aspectos precisam ser resolvidos como: aspectos do currículo, quantidade de estudantes surdos, falta de profissionais surdos, falta de materiais e ambientes adequados para atender a educação bilíngue, necessidade de participação da comunidade surda, maior visibilidade para modalidade da EJA, para que essa proposta não corra o risco de se tornar arbitrária e incoerente (ARAÚJO, 2017, p. 5).

Em 2018, verificamos a existência de dois trabalhos. O primeiro é uma dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, produzido por Andrea Carolina Bernal Mazzacotte, com o título de *História de vida de uma professora surda e sua prática pedagógica na educação básica*,

Nessa dissertação foi realizado um trabalho autobiográfico, embasado na metodologia de história de vida de professores buscando apresentar como a autora surda, se tornou professora e como participou de lutas da comunidade surda por direito à educação e à língua. E procura responder os seguintes questionamentos: Parte do seguinte problema: Como os surdos lutam por educação? Afinal, o que é educação bilíngue de/para surdo? (MAZZACOTTE, 2018, p.1).

Como objetivo procurou: mostrar sua trajetória formativa através do método da autobiográfico de professores; realizar a discussão sobre em que consiste a educação bilíngue para surdos, demonstrando formas de metodologias de ensino da Libras como primeira língua, assim como da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita. Mazzacotte concluiu que a educação bilíngue deve proporcionar o aprendizado da Libras ao surdo.

Contudo, não acontece ao se definir a Língua Portuguesa como língua de instrução e a Libras é ensinada de modo sinalizado. Para inclusão dos Surdos a escola necessita respeitar a cultura surda e a Libras, pois as palavras precisam ter significado. “A escola precisa mostrar e incentivar o surdo a viver no meio da sociedade. Surdos aprendem praticando, se esforçam e buscam alcançar sonhos. Eles são capazes de trabalhar, estudar, casar, dirigir e outras coisas na vida dentro da sociedade” (MAZZACOTTE, 2018, p.143).

O segundo estudo de 2018 foi uma dissertação realizada por Anthoniberg Carvalho de Matos no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática na Universidade Federal de Sergipe com o título *Praxeologias adotadas no ensino de Matemática na perspectiva da educação inclusiva em Aracaju*.

Teve a intenção de analisar a “influência dos processos de formação docente na prática dos professores no ensino de Matemática para alunos surdos incluídos no ensino fundamental regular e Educação de Jovens e Adultos –EJA” (p.8). Questionando “como as praxeologias adotadas por professores de Matemática para ensinar alunos surdos são influenciadas pelos processos de sua formação docente? ”(MATOS, 2018, p.8). Para esse fim adotou como categorias conceituais: Educação de Surdo a partir dos estudos de Strobel (2008); Gesser (2009); Sacks (2015); Souza (2010); Souza (2012) e Skliar (2013); a Educação de Surdo e Educação Matemática com Borges (2006); Gil (2007); Nascimento (2009); Paixão (2010); Souza (2013) E Marinho (2016); as Políticas Públicas a partir das legislações vigentes e documentos oficiais; e Praxeologias Chevallard (1996) e Souza (2015). Eleger os professores de Matemática de uma escola da rede estadual em Aracaju-SE como sujeitos da pesquisa. Adotando a “abordagem qualitativa de natureza exploratória e descritiva-explicativa, cuja análise do fenômeno e do conteúdo dos sujeitos foi realizada por meio de questionário e observação de aulas” (MATOS, 2018, p.8). A partir de suas observações das práticas desses professores constatou que existe “uma lacuna de conhecimentos/formação sobre metodologias apropriadas para ensinar alunos surdos, um fator que pode interferir diretamente no processo educacional” (p.8). Verificou que a inclusão ocorria na escola com várias deficiências em uma mesma sala de aula, acarretando

ao professor “constantes desafios para suas organizações praxeológicas; intérpretes confundindo seu papel, deixando os alunos surdos sem acesso ao que é explicado pelo professor” (p.8). Esse tipo de situação “pode interferir diretamente no processo educacional” (MATOS, 2018, p.98).

Em 2019, encontramos o trabalho pertence à Liège Gemelli Kuchenbecker e se trata de uma tese defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sob o título, *Saberes da experiência que constituem modos específicos da docência na educação de jovens, adultos e idosos surdos*.

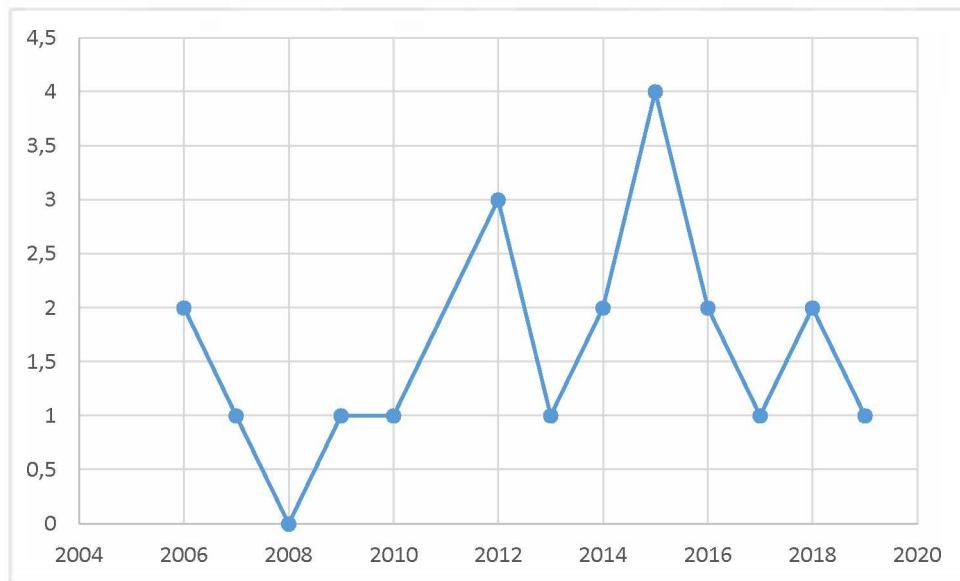
Nessa tese buscou entender como se dá a constituição de professoras que atuam na EJA com surdos a parte do questionamento: como os saberes da experiência constituem modos específicos de ser professora na EJA com surdos? Definiu como objetivo principal “analisar os saberes da experiência e os modos específicos de ser professora na EJA com surdos” (KUCHENBECKER, 2019, p.9).

Como metodologia para pesquisa propôs “às professoras, exercícios de produção de narrativas, através de escritas, de rodas de conversas e de entrevistas. A escolha dessa metodologia se deve ao fato de as escritas serem exercícios permanentes de conhecimentos”. Para analisar as narrativas das professoras utilizou as noções de governamento e experiência, embasados no campo dos Estudos Culturais e Estudos Foucaultianos em Educação.

Como resultado de suas análises percebeu que as professoras se posicionam como menores. Em contrapartida, as professoras das salas de recursos são reconhecidas como as que conhecem os modos de ensinar os alunos surdos “por terem formação específica na área e mais experiência em sala de aula com esses estudantes percebi que estas vivenciam o estado de maioridade em relação às professoras intérpretes, ou seja, posicionam-se como maiores” (KUCHENBECKER, 2019, p.100).

Dessa forma, realizaremos agora a síntese dos dados analisados a respeitos desses trabalhos acadêmicos que apontamos nessa seção. Em relação a quantidade de estudos acadêmicos distribuídos pelos anos de defesa, podemos averiguar no gráfico 02, que o ano no qual houve uma maior quantidade de trabalhos defendidos foi de 2015 (4), havendo uma ausência de tralhados no ano de 2008. Nos outros anos encontramos mais ou menos uma quantidade equiparada, havendo somente mais um pico, um pouco menos do que o de 2015, no ano de 2012 (3).

Gráfico 2 -Quantidade de estudos acadêmicos por ano de defesa



Fonte: o autor

Quadro 5 -Palavras-chave indicadas nos estudos acadêmicos

Autor	Título	Programa de Pós-Graduação	Palavras-chave
Salete de Souza	Ensino de física centrado na experiência visual: um estudo com jovens e adultos surdos	Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco.	Educação de surdos; Experiência visual; Inclusão ao conhecimento; Comunicação bilíngue; Ensino de Física; Experimentação; Grupos de aprendizagem
Simone Santos Barbosa de Andrade	Educar nas Diferenças: Imagens e Concepções Docentes sobre o Processo de Letramento do Surdo na Educação de Jovens e Adultos	Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas	Diversidade Cultural; Formação Docente; EJA; Letramento; Educação de Surdos
Aline de Menezes Bregonci	Estudantes surdos no PROEJA: o que nos contam as narrativas sobre os seus percursos	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física e Matemática do Centro Universitário Franciscano	Educação de Surdos; EJA; EPT e Narrativas
Marcos Leite Rocha	Desvelando os processos de escolarização de alunos surdos no cenário do EJA: um estudo de caso	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia	Educação Especial; Educação de jovens e adultos; Processos de escolarização de jovens e adultos surdos nas salas comuns da EJA
Roberto de Fraga Mello	A experiência como fonte de normas: o trabalho de professores da EJA com alunos Surdos	Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos	Inclusão; Surdez; Atividade de trabalho docente; Análise do Discurso; Linguagem e Trabalho; Ergologia

Rúbia Carla da Silva	A LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais - e a formação de professores de matemática	Programa Doutoral em Ciências da Educação da Universidade do Porto	Libras; Matemática; Formação de professor; Ensino em Língua de Sinais;
Raquel Araújo Mendes de Carvalho	Desafios e possibilidades do ensino da língua inglesa para surdos	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo	Etnografia; Ensino-aprendizagem de língua inglesa; Alunos surdos; Escola inclusiva
Josué Shimabuko da Silveira Junior	A dança como recurso pedagógico no ensino sobre o sistema ósseo: uma proposta de inclusão para alunos surdos	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.	EJA; Ciências; Inclusão
Angélica Pozzer	A inclusão de alunos surdos em escola regular e os desafios para a formação De Professores	Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Educação inclusiva; Formação e professores; LIBRAS na Escola
Elenira Aparecida Paschuini	A infoinclusão de alunos surdos na educação de jovens e adultos utilizando o aplicativo Hand Talk em sala de aula	Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás	Cultura surda; Cultura digital; Libras; Letramento digital; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
Raquel Massote Siqueira	O trabalhador surdo nas indústrias de Pelotas: uma reflexão sobre a inclusão escolar na Educação de Jovens e Adultos	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Surdos; Inclusão; Indústria
Helena Do Nascimento Meneses	A formação dos professores que atuam com alunos surdos no ensino regular no Município de Marabá-Pará-Brasil	Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio	Formação de Professores; Inclusão; Ensino regular; Surdez
Beatriz Previati de Araújo	Educação bilíngue: estudo de uma sala de estudantes surdos (as) na cidade do Recife	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília/UnB	Sala bilíngue; EJA; Estudos Culturais; Educação de surdos
Andrea Carolina Bernal Mazzacotte	História de vida de uma professora surda e sua prática pedagógica na educação básica	Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná	Educação dos surdos; História de vida; Docente surda
Anthoniberg Carvalho de Matos	Praxeologias adotadas no ensino de Matemática na perspectiva da educação inclusiva em Aracaju	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais na Universidade Federal de Mato Grosso	Educação de Surdos; Formação Docente; Praxeologias; Professores de Matemática
Wilma Favorito	“O difícil são as palavras”: representações de/sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia na Escola Superior de Educação Almeida Garrett em Lisboa	Surdez; Identidade; Minorias linguísticas; Educação bilíngue
Maria do Rosário de Fátima Brandão de Amorim	O reconto de histórias em língua de sinais	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal De Pelotas	Leitura; surdez; compreensão de texto; língua de sinais;

José Anchieta de Oliveira Bentes	Formas do trabalho docente em duas escolas especiais de surdos: estudos históricos e de representações sociais	Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades na Universidade Federal Rural de Pernambuco	(A) Normalidade; Formas do Trabalho docente; Representações sociais
Maria do Céu Gomes	A Reconfiguração Política da Surdez e da Educação de Surdos em Portugal: Entre os Discursos Identitários e os Discursos de Regulação	Programa de Pós-Graduação em Ensino na Universidade Estadual do Oeste do Paraná	
Giselly dos Santos Peregrino	Secreto e revelado, tácito e expresso: o preconceito contra/entre alunos surdos	Programa de Pós-Graduação em Ensino na Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Preconceito; surdez; Adultos surdos; Libras; Professores; Educação de Jovens e Adultos
Linair Moura Barros Martins	A Prática Pedagógica no Letramento Bilíngue de Jovens e Adultos Surdos	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática na Universidade Federal de Sergipe	Prática pedagógica; Letramento; Surdez; Bilinguismo; Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Fonte: o autor

No tocante aos temas abordados nos estudos apresentados aqui, que consideramos ao elencar as palavras-chave apresentadas, percebemos que mesmo versando sobre uma temática em comum, que abarca a Educação de Surdos e a Educação de Jovens e Adultos, os temas (palavras-chave) definidas são bem variados como é possível constatar na Tabela 02.

Tabela 2 -Quantitativo de palavras-chave indicadas nos estudos acadêmicos

Palavras-chave	Qtd
(A) Normalidade	1
Adultos surdos	1
Alunos surdos	1
Análise do Discurso	1
Atividade de trabalho docente	1
Bilinguismo	1
Ciências	1
Compreensão de texto	1
Comunicação bilíngue	1
Cultura digital	1
Cultura surda	1
Diversidade Cultural	1

Docente surda	1
Educação bilíngue	1
Educação de Jovens e Adultos ¹²	7
Educação de Surdos ¹³	6
Educação Especial	1
Educação inclusiva	1
Ensino de Física	1
Ensino em Língua de Sinais	1
Ensino regular	1
Ensino-aprendizagem de língua inglesa	1
EPT e	1
Ergologia	1
Escola inclusiva	1
Estudos Culturais	1
Etnografia	1
Experiência visual	1
Experimentação	1
Formação de professor ¹⁴	5
Formas do Trabalho docente	1
Grupos de aprendizagem	1
História de vida	1
Identidade	1
Inclusão	4
Inclusão ao conhecimento	1
Indústria	1
Leitura	1
Letramento	2
Letramento digital	1
Libras	3
LIBRAS na Escola	1
Língua de sinais	1
Linguagem e Trabalho	1
Matemática	1
Minorias linguísticas	1
Narrativas	1
Prática pedagógica	1
Praxeologias	1
Preconceito	1

¹²Juntamos no quantitativo de palavras-chave (Educação de Jovens e Adultos; Educação de Jovens e Adultos (EJA)

EJA) por acreditarmos que se trata da mesma expressão

¹³Juntamos no quantitativo de palavras-chave (Educação de Surdos; Educação dos Surdos) por acreditarmos que se trata da mesma expressão

¹⁴Juntamos no quantitativo de palavras-chave (Formação de professor; Formação de Professores; Formação Docente; Formação e professores) por acreditarmos que se trata da mesma expressão

Processos de escolarização de jovens e adultos surdos nas salas comuns da EJA	1
Professores	1
Professores de Matemática	1
Representações sociais	1
Sala bilíngue	1
Surdez	6
Surdos	4
Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação	1

Fonte: o autor (2022)

Já na tabela 03 podemos verificar as palavras-chaves que existe a predominância dos seguintes assuntos: Educação de Jovens e Adultos (7); Educação de Surdos (6); Surdez (6); Formação de professor (5); Inclusão (4); Surdos (4); Libras (3); Letramento (2). Se considerarmos as temáticas gerais, não é nenhuma surpresa que as três primeiras palavras-chave mais citadas são Educação de Jovens e Adultos; Educação de Surdos; Surdez. Também não nos espanta a presença de: Inclusão; Surdos; Libras que nos parece ser temas comuns nessa temática maior.

Assim, as palavras-chave que não poderiam ser consideradas óbvias seria Formação de professor e Letramento. Nos interessando bastante que o tema da formação de professores tenha sido recorrente, afinal é justamente o que analisamos nessa tese.

Tabela 3 -Palavras-chave mais citadas nos estudos acadêmicos

Palavras-chave	QTD
Educação de Jovens e Adultos	7
Educação de Surdos	6
Surdez	6
Formação de professor	5
Inclusão	4
Surdos	4
Libras	3
Letramento	2

Fonte: o autor (2022)

Tabela 4 -Autores mais mencionados nos referenciais teóricos

Autor	Qtd	Percentual
Skliar	12	51%
Souza	7	9%
Vygotsky	5	6%
Bakhtin	4	5%
Quadros	4	5%
Silva	4	5%
Fernandes	3	4%
Lüdke e André	3	4%
Maingueneau	3	4%
Bogdan e Biklen	2	2%
Botelho	2	2%
Costa	2	2%
Dorziat	2	2%
Foucault	2	2%
Freire	2	2%
Geertz	2	2%
Góes	2	2%
Kekembosch	2	2%
Kintsch	2	2%
Pedroso	2	2%
Perlin	2	2%
Quadros e Karnopp	2	2%
Sacks	2	2%
Santaella	2	2%
Sarmento	2	2%
Strobel	2	2%
Tardif	2	2%

Fonte: o autor

Como podemos averiguar o autor mais mencionado nos referenciais teóricos ou metodológicos dos estudos analisados foi Skliar (12) 51%; seguido por Souza (7) 9%; Vygotsky (5) 6%; Bakhtin; Quadros e Silva com a mesma quantidade de menções (4) 5%; depois por Fernandes; Lüdke e André e Maingueneau na mesma situação com (3) 4%.

Os autores seguintes foram mencionados pelo menos duas vezes e dessa forma correspondem a 2% cada um: Bogdan e Biklen; Botelho; Costa; Dorziat; Foucault; Freire; Geertz; Góes; Kekembosch; Kintsch; Pedroso; Perlin; Quadros e Karnopp; Sacks; Santaella; Sarmento; Strobel; Tardif. Lembrando que essas informações foram coletadas nos resumos, na descrição do caminho metodológico ou apontamento de referencial teórico, sendo assim,

esses autores e outros podem fazer parte desses trabalhos, mas não foram citados com destaque nessas condições.

Igualmente importante são as concepções e perspectivas teóricas mencionadas nessas teses e dissertações. Podemos testificar uma predominância aos Estudos Culturais (5), seguido por Estudos Foucaultianos (3); Estudos da Cultura dos Surdos (2) e Estudos Surdos (2) e ainda vemos a perspectiva etnográfica (2).

As demais concepções e perspectivas teóricas foram abordadas apenas em um dos estudos. Essas informações foram coletadas a partir dos resumos, ou caminhos metodológicos dos textos completos. Dessa maneira, é possível que algum outro termo tenha sido mencionado no texto sem que tenhamos registrado.

Tabela 5 -Concepções e perspectivas teóricas abordadas nas teses e dissertações

Perspectivas teóricas	Qtd
Estudos Culturais	5
Estudos Foucaultianos	3
Estudos da Cultura dos Surdos	2
Estudos Surdos	2
Etnográfica	2
Análise Crítica do Discurso	1
Antropologia e História	1
Educação bilíngue	1
Ergologia	1
Filosofia da Linguagem	1
Histórica	1
Normalidade	1
Representações sociais	1
Sócio antropologia	1
Sócio-histórica	1
Aprendizagem significativa	1
Sociologia das Ausências	1
Sociologia das Emergências	1
Sociolinguística	1

Fonte: o autor (2022)

Na tabela 06 podemos constatar quais foram as ferramentas metodológicas mais utilizadas para a construção das teses e dissertações aqui analisadas. Novamente, destacamos que essas informações foram colhidas nos resumos e nos trechos ou sessões dedicadas à metodologia de pesquisa, ou em alguns casos na introdução. Logo, essa quantidade

apresentada se refere ao que foi relatado de maneira mais destacada, podendo haver outros instrumentos que não tenham sido localizados.

Sendo assim, atentamos que a ferramenta metodológica mais utilizada na metodologia de pesquisa foram as entrevistas (7) em número bem maior do que as outras mencionadas, seguida de longe por filmagens (2); pesquisa bibliográfica (2) e pesquisa-ação (2).

Também pudemos notar a presença de outras formas de pesquisa como Notas de campo; Autobiografia; Construção e aplicação de objeto de aprendizagem; Escuta das Narrativas; Estudo de caso; Instrução ao Sósia; Observação de aula; Questionário; Observação participativa, com apenas uma menção nesses estudos.

Percebe-se, portanto, que o uso de entrevistas tem sido uma constante em trabalhos relacionados a Educação de Surdos na Educação de Jovens e Adultos. Contudo, apesar de não constarem desses trabalhos, percebemos que existe uma corrente, da qual participamos, que defende o uso de filmagens durante as entrevistas que devem ser feitas em Libras e com auxílio de intérprete quando esses estudos envolvem surdos.

Pois como lembra McCleary (2000) “a língua por meio da qual os surdos podem se expressar com plena desenvoltura não é língua oral; é língua gestual-visual” (p.672) o que torna as entrevistas de História Oral, com surdos, sem uma adaptação, algo complicado, para não dizer inviável. Tendo em vista, que normalmente, a maneira de se registrar as entrevistas em História Oral, são através de um gravador.

Contudo, isso se torna incoerente ao se tentar registrar uma entrevista que será realizada em LIBRAS. Por conseguinte, existe a necessidade de se trabalhar com filmagens para que seja possível registrar não só os gestos, mas também as expressões que fazem parte dessa língua.

Tabela 6 -Metodologias e ferramentas metodológicas abordadas nas teses e dissertações

Metodologia	Qtd
Entrevistas	7
Filmagens	2
Pesquisa bibliográfica	2
Pesquisa-Ação	2
Notas de campo	1
Autobiografia	1
Construção e aplicação de objeto de aprendizagem	1
Escuta das Narrativas	1

Estudo de caso	1
Instrução ao Sósia	1
Observação de aula	1
Questionário	1
Observação participativa	1

Fonte: o autor (2022)

Outra constatação é a respeito dos Programas de Pós-Graduação que receberam esses trabalhos acadêmicos. Assim, podemos verificar que a maior parte das teses e dissertações sobre a temática se localizam no Programa de Pós-Graduação em Educação com 5 estudos. Porém se agruparmos os programas que também são dessa área, mas que possuem outros termos anexados como: Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades (2); Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (1); Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino (1); Programa Doutoral em Ciências da Educação (1), podemos aumentar esse número para 10. Contudo, acreditamos que mesmo com o nome um pouco diferente de educação, também deveríamos acrescentar a esses o Programa de Pós-Graduação em Ensino (1), chegando a um total de 11 trabalhos em tipos análogos de programa de pós-graduação. Destacamos ainda os Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia (2); e Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (2), que também juntaremos por acreditarmos que são semelhantes os Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais (1) e Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física e Matemática (1), somando 6 trabalhos. Em uma outra área apontamos os Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística (1); Programa de Pós-graduação em Linguística (1) e Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (1), como 3 trabalhos. E por fim verificamos os Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva (1) e Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (1).

Tabela 7 -Quantitativo de Trabalhos por Programas de Pós-Graduação

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	QTD
Programa de Pós-Graduação em Educação	5
Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades	2
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia	2
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática	2
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva	1
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade	1
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial	1

Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino	1
Programa de Pós-Graduação em Ensino	1
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais	1
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física e Matemática	1
Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística	1
Programa de Pós-graduação em Linguística	1
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada	1
Programa Doutoral em Ciências da Educação	1

Fonte: o autor

Assim, podemos concluir que os Programas de Pós-Graduação no Brasil que recebem mais estudos com relação à Educação de Surdos e Educação de Jovens e Adultos, ainda é o de Educação. Entretanto, podemos verificar que outras áreas, ligadas à educação tem aceitado trabalhos nessa área. E ainda vemos um estudo que não é ligado à um Programa da Educação que é o Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva. Essa é uma questão importante, tendo em vista que promove uma maior discussão sobre a temática e ainda com olhares diferenciados, o que contribui para esses campos de estudo Educação de Surdos e EJA que aqui são abordados interligados, mas que se beneficiam mesmo em sua individualidade.

3 - A EJA NO BRASIL, EM MINAS GERAIS

Nessa seção buscamos compreender o lugar da EJA no Brasil, em Minas Gerais. Assim como, procuramos analisar onde os surdos se encontram nesse cenário da EJA. Para esse fim, realizamos um levantamento histórico da EJA no Brasil desde as primeiras experiências na colônia até o final do período estudado, ou seja, até 2005.

Num segundo momento, investigamos como a EJA era tratada em Minas Gerais a partir da Primeira República e mais uma vez, buscamos entender se os surdos possuíam espaço na EJA nesse estado.

3.1 - Educação De Jovens E Adultos No Brasil

A primeira experiência de educação de adultos no Brasil começou ainda no período colonial com vinda dos jesuítas para o país, sendo que as primeiras missões receberam apoio e financiamento da Coroa portuguesa. De acordo com Strelhow (2010, p.49) “A Companhia Missionária de Jesus, tinha a função básica de catequizar (iniciação à fé) e alfabetizar na língua portuguesa os indígenas que viviam na colônia brasileira”.

Soares (1995, p.13), aponta que os jesuítas, sob a liderança de Manoel da Nóbrega, instituíram as classes de ““ler e escrever”, valendo-se da alfabetização para introduzir a língua portuguesa e desenvolver a catequese”. Mas a educação destinada aos índios, não se restringiu à instrução elementar e religiosa os jesuítas foram os primeiros a exercer o ensino profissional no Brasil, ensinando nas aldeias a jovens e adultos, os ofícios de tecelão, ferreiro, pedreiro e sapateiro (p. 13).

Entretanto, em 1759, com a expulsão dos jesuítas do país, decretada por Marques de Pombal, a educação de adultos foi desmantelada e ao Império é transferida a responsabilidade. Werebe (1994, p.25) explicita que nesse período o sistema educacional ruiu e escolas dos jesuítas foram simplesmente fechadas. Nesse sentido,

[...] as medidas tomadas pela Metrópole foram improvisadas, incoerentes, sem plano nem diretrizes definidos e por isso não tiveram grande alcance, não podendo lançar as bases para a instituição de um novo sistema escolar, em substituição ao que fora destruído (WEREBE, 1994, p.26).

Diante disso, conforme argumenta Werebe (1994) essas circunstâncias acabaram contribuindo para o estabelecimento de um ensino público laico.

O modelo educacional dos jesuítas e a orientação religiosa, voltada para as humanidades e as letras, perduraram no ensino que os sucedeu, embora com menor rigidez. Em vez de um único sistema, passaram a existir escolas leigas e confessionais, mas todas seguindo os mesmos princípios herdados do passado. Foi então que surgiu o ensino público, financiado pelo Estado, mas num estado ainda incipiente. Influenciado pelas idéias dos enciclopedistas franceses, Pombal pretendia modernizar o ensino, liberando-o da estreiteza e do obscurantismo que lhe imprimiram os jesuítas. Mas suas intenções louváveis não podiam se concretizar, por falta de meios materiais e humanos. As transformações ocorridas no nível secundário não puderam atingir o fundamental. Este ensino permaneceu desligado dos problemas da realidade, calcado nos moldes do *Ratio Studiorum*. (WEREBE, 1994, p.26).

Nesse contexto, a educação brasileira começa a demonstrar o elitismo que a marcou por muito tempo, voltando-se para o atendimento das classes dominantes. Strelhow (2010, p.51) relata que “As aulas régias (latim, grego, filosofia e retórica), ênfase da política pombalina, eram designadas especificamente aos filhos dos colonizadores portugueses (brancos e masculinos), excluindo-se assim as populações negras e indígenas”.

Foi a partir da primeira constituição Brasileira, ainda no período imperial, em 1824, que a educação tem um sentido mais ampliado como podemos observar na redação do Art. 179: “A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império”, garantindo entre outros aspectos nos incisos XXXII “A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos” e XXXIII. “Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes”. Essa constituição foi fortemente influenciada por princípios iluministas. Entretanto, o estabelecido não foi cumprido.

Nesse período, entre o Império e a República, como aborda Strelhow (2010, p.51) “havia uma grande discussão em todo o Império de como inserir as chamadas camadas inferiores (homens e mulheres pobres livres, negros e negras escravos, livres e libertos) nos processos de formação formais”. Contudo, com o advento do Ato Adicional nº 16 de 1834, a responsabilidade pela instrução básica e secundária, que deveria ser garantida a todas as pessoas, é delegada às províncias, mas na prática, voltou-se para jovens e adultos. Entretanto, como adverte Arruda:

Nas províncias todas desprovidas de ambiente e condições favoráveis para implementar tais projetos educacionais, surgiam ações isoladas de caridade de determinados grupos sociais e religiosos, para os quais a educação de jovens e adultos era carregada de um princípio missionário e caridoso e pautados na manutenção do modelo social posto (ARRUDA, 2017, p.8).

Nesse cenário como alude Strelhow (2010, p.51) “a alfabetização de jovens e adultos deixa de ser um direito para ser um ato de solidariedade”. Conforme Paiva (2003, p.86) duas iniciativas merecerem destaque no final do Império em relação à educação: “o parecer-projeto de 1882 e a convocação do Congresso de Instrução”

O famoso parecer-projeto é o primeiro diagnóstico exaustivo da realidade educacional relativa ao ensino elementar. Apresentado por Rui Barbosa à assembleia geral em nome da Comissão de Instrução encarregada de estudar a reforma Leônicio de Carvalho¹⁵, ele não era apenas um parecer, mas também um novo projeto de reforma: de seus debates deveria emergir a reforma que o século reclamava para os problemas do ensino popular, a fim de que pudéssemos alcançar os países cultos. [...] O parecer Rui Barbosa é, inegavelmente, o mais importante documento relativo à educação de todo o Império (PAIVA, 2003, p. 86).

Em relação ao Congresso de Instrução defendido por Paiva como um dos eventos importantes ocorridos no final do período Imperial, trata-se de uma ação que apesar de convocada, não aconteceu de fato, mas que gerou discussões importante que refletiriam mais à frente. De acordo com a autora a convocação para esse Congresso de Instrução, surge das reuniões e conferências pedagógicas realizadas após 1873 que lançaram a ideia em 1881 da promoção desse evento que

[...] foi convocado pelo Ministro do Império em dezembro de 1882, com data prevista para junho do ano seguinte. O ternário do Congresso compreendia uma parte relativa ao ensino elementar e secundário prevendo a identificação de vícios e lacunas da organização do Congresso compreendia uma parte relativa ao ensino elementar e secundário prevendo a identificação de vícios e lacunas da organização do ensino primário a fim de tornar possível a identificação de providências e reformas necessárias. Pretendia abordar a questão da criação de um Fundo Escolar na Corte e nas províncias para as despesas da instrução primária; o ensino nas zonas rurais, bem como a competência dos poderes gerais para criar estabelecimentos de ensino nas províncias. Os temas refletiam as preocupações da época e parecem estar bastante influídos pelas sugestões e análises do parecer-projeto de 1882 (PAIVA, 2003, p. 86).

Entretanto, apesar de no final do Império, haver um certo interesse pela educação não só das elites, mas também das classes populares, como relatam Haddad; Di Pierro (2000) o balanço do que foi realizado no período Imperial, não foi positivo.

¹⁵ DECRETO nº 7.247 DE 19 DE ABRIL DE 1879 promovia a Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte e o Superior em todo o Império. Não abordamos essa reforma por ser destinada ao município da Corte em relação ao ensino primário.

O pouco que foi realizado deveu-se aos esforços de algumas Províncias, tanto no ensino de jovens e adultos como na educação das crianças e adolescentes. Neste último caso, chegaríamos em 1890 com o sistema de ensino atendendo apenas 250 mil crianças, em uma população total estimada em 14 milhões. Ao final do Império, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 107).

Paiva (2003) comenta que a saída da Monarquia e entrada na República retratava alterações que ocorriam na estrutura da nossa sociedade, principalmente após 1870. Essas mudanças permitiram que novos grupos sociais e econômicos associados ao crescimento da industrialização que começassem a defender os princípios do industrialismo e os liberais. Isso resultou a princípio em governos liberais, mas que não ficaram por muito tempo no poder. Com o tempo as oligarquias voltaram a obter o comando político e econômico.

Segundo Soares (1995, p.29) no que tange à instrução pública não ocorreram mudanças significativas no começo da república. Havia alguma demanda por educação em cidades maiores, contudo, de maneira deficiente. “No campo, onde se encontrava a maior parte da população brasileira dominada pelo poder dos donos de terra, desinteressados pela instrução do povo, a educação ainda não era sentida como uma necessidade imediata”.

Desta maneira, o período inicial da industrialização não surtiu uma necessidade imediata de promoção de medidas educacionais das camadas mais pobres, pois a mão de obra de que precisavam foi preenchida pelos imigrantes. “Nas primeiras décadas da República, entraram no Brasil cerca de 2 milhões de imigrantes como assalariados, para trabalharem nas indústrias e nas fazendas de café localizadas no eixo centro-sul” (SOARES, 1995, p.29).

Em relação a primeira Constituição do período Republicano, proclamada em 1891, Carli (2004, p.48) comenta que em relação à educação pouco foi tratado, “exceto quanto à competência privativa do Congresso Nacional para legislar sobre o ensino superior e secundário nos estados, como previa a instrução secundária no Distrito Federal (art. 35, §§ 2º e 3º)”.

Nesse sentido, a responsabilidade pública sobre o ensino elementar ficou a cargo dos Estados e municípios. O que trouxe dificuldades, tendo em vista que os Estados estavam financeiramente fragilizados, “além do forte poder das oligarquias regionais que detinham o controle político local”. Ademais, retirou do texto à gratuidade do ensino, que havia sido estabelecida na Constituição Imperial. Outra questão importante que foi definida nessa lei foi a exclusão de adultos analfabetos do direito de votar.

Assim, como bem argumentam Haddad e Di Pierro (2000, p.109) a educação das elites foi colocada, mais uma vez, acima da educação das camadas populares “quando novamente as decisões relativas à oferta de ensino elementar ficaram dependentes da fragilidade financeira das Províncias e dos interesses das oligarquias regionais que as controlavam politicamente”.

Entretanto, os autores relatam que mesmo a União tendo se descomprometido com educação básica, no primeiro período da Primeira República ocorreram várias reformas educacionais que promoveram alguma normatização. Essas reformas demonstravam alguma preocupação com a precarização da educação no país, mas não surtiram efeito, pois não promoveram recursos financeiros para que fossem realizadas a contento. Isso posto, os números apresentados pelo censo de 1920, indicaram que “72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.110).

Em relação à educação de adultos, Haddad e Di Pierro (2000, p. 110) explicitam que até 1920, não se verificava uma atenção especialmente voltada para a educação de jovens e adultos, “praticamente não se distinguia como fonte de um pensamento pedagógico ou de políticas educacionais específicas [...] Havia uma preocupação geral com a educação das camadas populares, normalmente interpretada como instrução elementar das crianças.

As décadas de 1930, 1940 e, especialmente, a década de 1950, foram marcados pelo incremento de várias ações tanto de natureza política quanto pedagógicas, que provocaram avanços na Educação como um todo e na Educação de Adultos. A primeira delas é a criação, no ano de 1938, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), com intuito de promover pesquisas e estudos na área da Educação.

No ano de 1942 é fundado o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), sendo regulamentado em 1945, tendo como uma das missões promover a ampliação do Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Esse fundo deveria destinar 25% dos recursos para a educação de adultos.

Com isso, temos o lançamento da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo na década de 1950 graças às pressões internacionais para a erradicação do analfabetismo. Além disso, nesse período, importantes eventos científicos sobre a Educação de Adultos são realizados como: 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos (1947); Seminário Interamericano de Educação de Adultos (1949); em 1958, o presidente Juscelino Kubitscheck convoca grupos de vários estados para relatarem suas experiências no “Congresso de Educação de Adultos”.

Na década de 1960 surge o Movimento da Educação de Base (MEB). Em 1961 uma nova campanha de alfabetização encabeçada por Paulo Freire, objetivava uma nova forma de ensinar que propunha alfabetizar os adultos em 40 horas. Soares (1995, p.88) relata que até esse momento o analfabeto era considerado como um ser sem capacidade e inculto.

O analfabeto é um ser ‘marginal’, não pode estar na corrente dos problemas da vida nacional. Por outro lado, padece de ‘minoridade’ econômica, política e jurídica: produz pouco e mal, e é frequentemente explorado em seu trabalho; não pode votar e ser votado; não pode praticar muitos atos de direito. O analfabeto não possui, enfim, sequer os elementos rudimentares da cultura de nosso tempo. (LOURENÇO FILHO, 1949 apud SOARES, 1995, p. 88).

Essa visão do analfabeto passa a ser rejeitada a partir da realização do II Congresso Brasileiro de Educação de Adultos, em 1958, por alguns grupos que trabalhavam com adultos. “Paulo Freire e a equipe pernambucana introduziram um novo olhar, influenciado pela antropologia, a respeito do analfabeto” (SOARES, 1995, p.88).

Paulo Freire, com um grupo de mais quatro intelectuais, lançou as bases do que se constituiria o seu sistema de alfabetização. Uma primeira observação feita pelo grupo que merece ser destacada é o papel que confere ao “povo” no processo de desenvolvimento por que passava o país: não bastava que se participasse do processo, mas era indispensável que se tivesse consciência dessa participação e se pudesse tomar decisões - interferindo - a respeito dele, como convinha a uma verdadeira democracia (SOARES, 1995, p.88).

No ano de 1963, Freire é chamado para compor o grupo junto ao Ministério da Educação para elaborar o Plano Nacional de Alfabetização. Entretanto, esse processo foi interrompido pelo Golpe Militar. De acordo com Porcaro:

[...] em 1964, antes mesmo que Freire conseguisse implementar, nacionalmente, sua proposta, deu-se o Golpe Militar e, com ele, a ruptura nesse trabalho de alfabetização, já que a conscientização proposta por Freire passou a ser vista como ameaça à ordem instalada (PORCARO, 2011, p.30).

Nesse contexto, Porcaro (2011) relata que Freire foi exilado. O Estado assumiu o fomento de programas de alfabetização de adultos com característica conservadora e assistencialista. Assim, no ano de 1967, é criado pelo governo o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), a princípio direcionado para o público de quinze a trinta anos, com a finalidade de promover a alfabetização funcional, ou seja, “aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo” (PORCARO, 2011, p.30).

Diante disso, como explica a autora, as “políticas educativas para a EJA (incluindo-se aí todas as orientações metodológicas e os materiais didáticos) esvaziaram-se de todo sentido crítico e problematizador proposto anteriormente por Freire”. Contudo, alguns grupos continuaram a alfabetizar adultos, extraoficialmente, de uma forma mais criativa e menos mecânica (PORCARO, 2011, p.30).

Ainda sob a égide da ditadura, na década de 1970, tivemos a promulgação da Reforma Educacional através da Lei nº 5.692/71, com intuito de promover a reestruturação do Ensino de 1º e 2º Graus. No artigo 24 dessa lei, foi estabelecido o ensino supletivo para adolescentes e adultos que não tivessem concluído a escolarização básica na idade própria. Segundo Vieira (2004) o estabelecimento do ensino supletivo se configurou como um importante marco na história da educação de jovens e adultos do país. Foi através dessa lei que a Educação de Adultos alcançou pela primeira vez um estatuto legal.

No começo dos anos 1980, o Brasil vivenciou transformações significativas na sociedade. Houve uma retomada da democratização e em 1985 o Estado extinguiu o MOBRAL, substituindo-o pela chamada Fundação EDUCAR. Porcaro, comenta que essa fundação se “eximia de executar diretamente os projetos e passava a apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas existentes” (2011, p.31).

Quase no final da década de 1980, no ano de 1988, foi promulgada a Constituição, que ampliava o dever do Estado e garantia o ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos. A Constituição foi um marco para a Educação e consequentemente para a Educação Especial e EJA. Na realidade, as mudanças reais foram estabelecidas mais à frente, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9694/1996. Veremos agora um pouco sobre a trajetória da educação de surdos no Brasil até chegarmos a esse momento, no qual os caminhos se cruzam, da formação de professores, da EJA e da educação de Surdos.

A primeira escola voltada especificamente para a Educação de Surdos no Brasil foi o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (IISM), criado por Dom Pedro II, através da Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, no Rio de Janeiro. O instituto tinha o intuito de promover à Educação literária e ensino profissionalizante para meninos de 7 e 14 anos e teve como primeiro professor surdo, o francês Hernest Huet, que ensinava a língua de sinais francesa.

Huet nasceu em 1822, em Paris, França, e possuía o título de Conde. Ficou surdo aos doze anos, devido ao sarampo. Poliglota, falava francês, alemão e português e aprendeu espanhol depois de se tornar surdo. Mais à frente, o aluno surdo Flausino José da Gama, em 1873, criou a Iconografia dos Sinais, ou seja, os símbolos (DUARTE, 2009).

De acordo com Ramos e Goldfield (1992), apesar de o IISM ensinar a língua de sinais desde sua origem, em 1911, seguindo a tendência mundial, o instituto estabeleceu o Oralismo puro como metodologia de Educação. Mas, a Língua de Sinais não foi totalmente abolida, sobrevivendo em sala de aula até 1957, quando foi proibida. Entretanto, mesmo após a proibição, nos pátios e corredores da escola, longe dos olhares vigilantes, os alunos ainda usavam a língua de sinais (DUARTE, 2009).

A partir de 1951, já no período republicano, com a criação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), o IISM passa a ser denominado Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES). No século XX outras escolas e instituições de Educação de surdos foram criadas, como o Instituto Santa Terezinha para meninas surdas em Campinas (1929) e depois transferido para São Paulo (1933); Escola Concórdia em Porto Alegre/RS (1954); a Escola de Surdos de Vitória no ES (1957), Centro de Audição e Linguagem Ludovico Pavoni, em Brasília/DF (1973) (MOURA, 2016).

Apesar do instituto ter sido criado com o nome de Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (IISM), a partir de 1951, já no período republicano, com a criação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) passa a ser denominado Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES).

[...] quando a Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, denominou-o ‘Imperial Instituto de Surdos-Mudos’ (...), o artigo 19 do Decreto nº 6.892 de 19-03-1908, mandava considerar-se o dia 26 de setembro como a data de fundação do Instituto, o que foi ratificado pelos posteriores regulamentos, todos eles aprovados por decretos. Inclusive o Regimento de 1949, baixado pelo Decreto nº 26.974, de 28-7-49 e o atual, aprovado pelo Decreto nº 38.738, de 30-1-56, (publ. No D.º de 31-1-56), referindo à denominação de ‘Instituto Nacional de Surdos-Mudos’ (...) Tal instituição viu seu nome modificado recentemente pela Lei nº 3.198, de 6-7-57 (publ. No D.º de 8-7-57), para ‘Instituto Nacional de Educação de Surdos’ [...]. (DORIA, 1958, apud MORI; SANDER, 2015, p. 9).

Como aponta Razuck (2011) essas instituições foram criadas para o atendimento e educação de surdos e continuam exercendo esse papel até hoje. Apesar disso, a maior parte delas, no início de suas atividades educativas, estavam voltadas para os surdos (sexo masculino), pois acreditavam que somente os homens necessitavam de uma formação escolar.

Por conseguinte, devido a crença de que as mulheres deviam ser educadas unicamente para o lar, as mulheres foram alijadas do processo educativo. À exceção dessas escolas estava Instituto Santa Terezinha que tinha como objetivo oferecer, em regime de internato, educação para as meninas surdas. O INES, só começou a aceitar a matrícula de

alunas surdas, em regime de externato, após 1930. No entanto, aos alunos era proporcionado o regime de internato.

Dessa forma, Duarte (2009), argumenta que no período de 1905 a 1950, foram criadas algumas instituições direcionadas para o atendimento de pessoas deficientes, contudo, eram instituições privadas e possuíam caráter assistencialista. Também se registra nesse período iniciativas públicas, todavia, a quantidade de instituições (públicas e particulares) não supriam as necessidades existentes. Dessarte, verifica-se que nas décadas de 1930 e 1940 os surdos não tinham acesso ao ensino formal. Outrossim, a possibilidade de estudar, também dependia da situação econômica da própria família (SKLIAR, 1997).

Na década de 1950 novas oportunidades surgiram para que os surdos pudessem frequentar instituições ligadas à Educação Especial, nas quais havia deficientes de várias ordens. Houve nesse momento uma expansão de classes e escolas especiais comunitárias privadas (sem fins lucrativos), mas a maioria dos estabelecimentos era da rede pública, em escolas regulares (DUARTE, 2009).

Mantoan (2002) explicita que a Educação voltada para o público deficiente foi assumida pelo governo federal em 1957 através da criação de Campanhas Nacionais de Educação de Deficientes. Em relação à constituição de políticas públicas voltadas para os direitos dos surdos, e, principalmente, no tocante à garantia de educação adequada para esse público, até chegar nos avanços que temos hoje, a trajetória foi longa.

Perlin e Strobel (2006, p.27) relatam que “à medida que se descobria a cultura surda e por esta a língua de sinais a legislação foi-se ampliando”. A importância da educação de surdos foi sentida antes de 1961, um ano depois que Stokoe¹⁶ com sua pesquisa defendeu a língua de sinais com status de língua” (p.27). Concomitantemente, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB -Lei nº. 4024/1961 é promulgada, e no TÍTULO X, da Educação de Excepcionais, artigos 88 e 89 define:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

¹⁶Willian Stokoe publicou, em 1960, “Language Structure: na Outline of the Visual Communication System of the American Deaf”, afirmando que ASL é uma língua com todas as características da língua oral. Esta publicação foi uma semente de todas as pesquisas que floresceram nos Estados Unidos e na Europa (STROBEL, 2008b).

Dessa maneira, o Estado garante o direito à educação e no artigo 89 se compromete a fornecer auxílio para Organizações Não governamentais (ONGs) que prestassem serviços educacionais para deficientes, dentre esses, figurava os surdos. É preciso destacar a importância dos estudos linguísticos de Stokoe a partir de 1960, que resultaram na defesa da língua de sinais com estatuto de língua. Logo após, entra em vigor a Constituição Brasileira de 24 de janeiro de 1967.

Verifica-se que somente com a Emenda nº 01 à Constituição de 1967 é que surge vaga referência à “educação dos excepcionais”, como primeira menção à pessoa portadora de deficiência. Posteriormente, com a Emenda nº 12 à Constituição de 1967, promulgada em 17 de outubro de 1978, novo avanço ocorreu para os portadores de deficiência estabelecendo que: É assegurado aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante: I – educação especial e gratuita; II – assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do País; III – proibição de discriminação, inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários; IV – possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos (FERREIRA, 2000, p.1).

Nas décadas de 1980 e 1990 muitos avanços ocorreram em relação aos direitos dos surdos. Em 1987, foi criada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS, instituição que trabalha em prol da sociedade surda com intuito de promover a defesa dos direitos linguísticos e culturais dessa população. E em 1988, é aprovada pela Assembleia Nacional Constituinte em 22 de setembro e promulgada em 5 de outubro de 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil. O texto trata da Educação Especial nos seguintes artigos:

Art. 205. A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade. Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que: I - comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em Educação (BRASIL, 1988).

No início da década de 1990 entra em cena a Lei nº 8069 - Estatuto da Criança e do Adolescente, que também trata no Capítulo IV da Educação Especial:

Art.53 A criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho assegurando-lhes: I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; III. atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Novamente, os caminhos se cruzam, e com a Constituição de 1988 e a publicação da nova LDBN – Lei n. 9394/1996, temos novos cenários para a Educação, para formação de professores, para a Educação de Jovens e Adultos e para Educação Especial. Pelo menos em teoria, a EJA e a Educação Especial e, dessa forma a Educação de Surdos, avançariam para outro patamar, tendo em vista que ambas foram estabelecidas como modalidades de ensino perpassando todas as etapas da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Assim, no *Título III - Do Direito a Educação e do Dever de Educar*, no Art. 4º temos o seguinte:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: III atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino; VII oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996).

Vemos, portanto, que tanto a EJA, como a Educação Especial, deveriam ser oferecidas de forma gratuita. A EJA ainda é tratada na *Seção V - Da Educação de Jovens e Adultos*.

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

E à Educação Especial foi dedicado um capítulo inteiro, sendo este o *capítulo V*, sob o nome *Da Educação Especial*. Desta forma, nesse capítulo, destacamos:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos

educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – **professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns**¹⁷;

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 1996).

É preciso destacar que dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos na escola, por não haver condições necessárias para seu aprendizado, assim como ocorre com outros alunos considerados especiais, fazem com que muitos deles não concluam os estudos na idade certa, e por este motivo passam a frequentar à EJA.

Para Ferreira (2008, p.75), “Jovens e adultos com deficiência constituem hoje ampla parcela da população de analfabetos no mundo porque não tiveram oportunidades de acesso à educação na idade apropriada”. Nos países “ricos”, a maioria está institucionalizada, nos países “pobres”, ficam escondidas, “invisível na escola e nos vários espaços sociais”. Em ambos os casos elas são privadas de oportunidades de aprendizagem formal e de desenvolvimento humano” (FERREIRA, 2008, p.75).

Desta forma, vemos que a publicação da LDBN 9394/1996 constitui, do ponto de vista das políticas públicas, avanços em relação à Educação Especial e especialmente para a educação de surdos e para a EJA. Contudo, não significa que o simples fato de estar na lei é garantia de mudanças imediatas.

A consolidação de medidas necessita ainda de lutas e persistência daqueles que buscam uma educação mais justa e humanizada. No início do século XXI, temos duas novas legislações importantes voltadas para os Surdos e para a EJA.

A fim de cumprir o que foi determinado na LDBN, Lei nº 9.394/96, relativo à EJA, que considera a educação como direito social à cidadania, são estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Em maio de 2000 é publicado Parecer nº 11, seguido da Resolução nº 1/ 2000, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Destacamos os seguintes trechos sobre a importância dessa modalidade para promoção da justiça social:

¹⁷Destaque nosso.

[...] uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais na escola ou fora dela [...] em que a ausência de escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto [...] (BRASIL, 2000).

Essas diretrizes apresentaram a forma como a EJA deveria se estabelecer, com normas para seu funcionamento e orientações sobre o planejamento curricular. As diretrizes foram concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Através desse documento, a Educação de Jovens e Adultos teve pela primeira vez, referências para a elaboração de uma Proposta Pedagógica da EJA. Destacamos mais alguns trechos sobre a estruturação e organização da EJA

[...] a faixa etária, respondendo a uma alteridade específica, se torna uma mediação significativa para a ressignificação das diretrizes [...] não significa uma reprodução descontextuada face ao caráter específico da EJA. Os princípios da contextualização e do reconhecimento de identidades pessoais e das diversidades coletivas constituem-se em diretrizes nacionais dos conteúdos curriculares. [...] A contextualização se refere aos modos como estes estudantes podem dispor de seu tempo e de seu espaço. Por isso a heterogeneidade do público da EJA merece consideração cuidadosa (BRASIL, 2000).

Em relação à educação de surdos, em 2000, temos a publicação da Lei nº 10.098 art. 18, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação (BRASIL, 2000).

Passados dois anos, mais uma importante conquista da comunidade surda vem através da publicação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Esta lei é considerada um marco significativo por reconhecer nacionalmente a Libras como língua de comunicação e aprendizado das pessoas surdas considerando-a “um sistema linguístico de comunicação e expressão, cuja natureza visual-motora, transmite ideias, fatos próprios da comunidade surda brasileira” (BRASIL, 2002, p. 1).

Essa lei passa a ser regulamentada por meio do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 determinando que a Libras seja incluída como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores em nível médio e superior e nos cursos de Fonoaudiologia, para os outros cursos sua inclusão é optativa.

Diante do exposto, percebemos que a trajetória da Educação de Jovens e Adultos no país, bem como da comunidade surda, foi marcada por avanços e retrocessos. E que essas duas modalidades de ensino possuem uma ligação importante, tendo em vista que diante das falhas ocorridas na promoção da educação de surdos, sabemos que ainda hoje a situação não é animadora.

Verifica-se que mesmo diante das mudanças providas na LDBN 9394/1996 e das legislações citadas (Lei no 10.098/2000 art. 18 Lei nº 10.436/2002 e Decreto nº 5.626/2005) o ensino para surdos ainda mostra deficiências, pois a entrada na EJA significa que o aluno não terminou os estudos na idade certa. Sendo assim, esses alunos passam a ter a EJA como modalidade possível para progredir nos estudos.

Sabe-se que a EJA, não tem recebido os estímulos financeiros adequados para oferecer um ensino com a qualidade e as especificidades necessárias para atender nem ao público dito como “normal”, muito menos tem tido as condições para atender aos alunos com alguma deficiência.

Temos constatado um declínio no financiamento público para a educação e aprendizagem de adultos, mesmo considerando que a meta mínima de alfabetismo estabelecida no Marco de Ação de Dacar é alcançável – exigindo apenas US\$ 2,8 bilhões por ano. Ademais, o apoio dado tanto pelas agências internacionais quanto por governos nacionais tem se concentrado na educação básica formal para crianças, em detrimento e descuido para com a educação e aprendizagem de adultos (UNESCO/BRASIL, 2004).

Defendemos como Serra, et al, (2017, p.26), que a EJA “se configura como a modalidade da educação básica que tem como pressuposto garantir o direito à educação escolar àqueles que não a concluíram ou a ela não tiveram acesso durante a infância e a adolescência”. Contudo, infelizmente, o que se verifica é que nunca se garantiu efetivamente esse direito

E, assim, “se a cobertura dessa modalidade pelo poder público sempre esteve aquém das reais necessidades, esse quadro tem-se agravado recentemente com o encolhimento do número de matrículas e o fechamento de escolas que oferecem cursos de EJA”. Portanto, quando pensamos nos alunos surdos que não receberam a educação de acordo com suas necessidades no ensino regular, o que se verifica é que têm seu direito negado mais uma vez ao precisar da EJA, considerando que essa modalidade de ensino não recebe os aportes financeiros necessários para seu funcionamento.

E essa situação gera uma outra problemática, pois a insegurança gerada pela falta de comprometimento dos sistemas de ensino em oferecer de maneira constante e eficaz a

modalidade da EJA, faz com que os professores não tenham vontade de buscar uma formação específica para trabalhar nessa área. O que torna a situação dessa modalidade e aqueles que dela dependem cada vez mais fragilizada. É por se constatar a importância social de se promover uma educação que possa de fato acolher a todos os que da escola foram excluídos anteriormente, que esse estudo se justifica.

3.2 - EJA em Minas Gerais

Como já citado, o período de transição da Monarquia para a República foi acompanhado de mudanças não somente políticas, mas estruturais, culturais e econômicas na sociedade. Contudo, em relação à instrução pública não ocorreram mudanças relevantes na primeira república. Na Constituição que foi proclamada no início do período Republicano, em 24 de fevereiro de 1891, pouco se dedicou à educação, com exceção de definir que ao Congresso Nacional caberia a competência não privativa para legislar sobre o ensino superior e secundário nos estados, assim como previa a instrução secundária no Distrito Federal (art. 35, §§ 2º e 3º). Portanto, deixava o dever público relativo ao ensino elementar a cargo dos Estados e municípios. Nesse sentido, veremos como Minas Gerais resolveu esse assunto, principalmente no que diz respeito à Educação de Adultos e Adolescentes.

Para compreender essa situação, recorremos a uma exposição de Nogueira (2009a, p. 113-114) do panorama da educação de adultos em escolas noturnas no final do período Imperial:

No ano de 1890, o Estado contava com 1487 escolas primárias de 1º grau, 487 de 2º grau, seis cadeiras funcionando em cadeias e 79 escolas noturnas, sendo duas em fábricas, correspondendo a 5,32% do total de escolas primárias, o que representou um aumento de mais do que o dobro, em apenas cinco anos. (NOGUEIRA, 2009, p.114).

Segundo Gonçalves (2004, p. 27) o Estado Minas Gerais foi rápido ao aprovar a sua Constituição Promulgada em 15 de junho de 1891. Dias antes, em 12 de junho, havia sido aprovado um decreto relativo ao ensino primário, a Lei nº 516. Mas tendo sido promulgada a Constituição do Estado, vê-se a necessidade de se estabelecer regulamentações para reorganização do aparato político-administrativo do Estado, inclusive para o ensino.

Desta forma, no ano seguinte, em 03 de agosto de 1892, a Lei nº 41 estabelece nova organização à instrução pública do Estado de Minas. Nessa lei havia um artigo que citava brevemente algo sobre as escolas noturnas (Art. 103 – Das atuais escolas noturnas só serão mantidas aquelas que tiverem frequência efetiva de 30 alunos, ficando suprimidas à proporção que vagarem). Desse modo, no início do período republicano, em Minas Gerais, não havia até então, nenhuma legislação que tratava da educação de adolescentes e adultos e mais nada sobre o ensino noturno, que normalmente era destinado aos alunos que trabalhavam durante o dia.

Em 1897, a Lei nº 221, sancionada pelo presidente Bias Fortes, em 14 de setembro de 1897, determinava as disposições relativas à instrução pública primária e secundária e novamente nenhuma palavra sobre a educação de jovens e adultos, ou sobre a escola noturna.

Com a primeira lei republicana de reforma do ensino, publicada a 03 de agosto de 1892, no governo do Presidente Afonso Augusto Moreira Penna, ocorreu a extinção das escolas noturnas. Criada com o objetivo de reformar a instrução pública, a Lei n. 419 teve como propósito dar uma nova organização à instrução pública do Estado, estabelecendo modificações nos diferentes graus da instrução, além de criar os conselhos de instrução, responsáveis pela organização, vigilância e controle do cumprimento das exigências legais relativas à instrução em Minas. A nova legislação trouxe como novidade o estabelecimento da gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário para as crianças na faixa etária de 07 a 13 anos de idade, reduzindo, portanto, a idade máxima que era de 14 anos.

Em 1899, outra lei relativa à educação da província mineira é aprovada, trata-se da Lei nº 281, que estrutura uma nova organização à instrução pública do Estado de Minas Gerais, conhecida como a nova Organização da Instrução Pública Mineira Silviano-Campista. Musial (2011, p.166) apresenta a fala do Presidente Silviano Brandão sobre essa legislação: “foi posta em execução a lei n. 281, de 16 de setembro de 1899, a qual reformou a instrução primária do Estado, simplificando e uniformizando o ensino, e assim tornando-o mais prático e portanto, mais proveitoso”. Nogueira (2009a, p.144) demonstra os pontos principais dessa lei que:

[...] manteve os princípios de gratuidade e obrigatoriedade escolar para meninos de ambos os sexos, de sete a treze anos de idade, submetendo-as ao recenseamento escolar; introduziu modificações relativas à criação de escolas, estabeleceu por lei o número de escolas para cada localidade e também transferiu para a Capital quatro escolas que funcionavam em Ouro Preto, antiga capital do Estado; além de promover mudanças no ensino normal. (NOGUEIRA, 2009a, p.144).

Oliveira (2011) defende que um dos principais aspectos que levaram a aprovação dessa lei era reduzir os gastos do Estado com a instrução, tendo em vista a situação financeira complicada do Estado. Contudo, mais uma vez, a discussão sobre o ensino dos jovens ou adultos, ou sobre o ensino noturno não foi debatido e contemplado.

Em 1900, foi aprovado o Decreto n. 1.348, de 08 de janeiro de 1900, regulamentando a lei 281. De acordo com Soares (1995) essa lei que regulamenta a reforma Silviano Brandão através da qual o Estado permitia aos particulares a liberdade para atuar no ensino primário. Mourão (1962, apud Soares 1995, p.59) argumenta que essa lei “reconhecia-se assim a benfazeja ação das instituições católicas na educação da infância mineira, já sobejamente demonstrada desde os tempos do Império”.

No artigo 6º, determinava que o Ensino Primário seria gratuito e obrigatório, exceto nos casos que a família pudesse comprovar uma formação prévia do aluno em estabelecimentos particulares ou se morasse fora do perímetro escolar. Também excetuava os portadores de doença contagiosa ou de alguma incapacidade física e mental. O intuito de assegurar a liberdade do Ensino Primário ia de acordo com a predominância das ideias promovidas pelas instituições católicas que eram muito presentes nesse período.

Como pudemos verificar, além de não haver nenhuma menção ao ensino de jovens e adultos, ou ao ensino noturno nesse início da República em Minas Gerais, na realidade, nesse período houve um retrocesso nesse sentido. Conforme apresenta Nogueira (2009a, p. 145-146) Na Lei 281 de 1889, o ensino dos adultos ou ensino primário noturno não foi abordado, o que era um contrassenso, pois quando foi votada a lei “afetava a maior parte da população mineira, moradora das áreas rurais, a sua regulamentação acabou aumentando ainda mais os efeitos antidemocráticos e excludentes ao incluir na listagem de escolas extintas as escolas noturnas”. Assim, com o desmonte do ensino voltado para adultos nas escolas noturnas iniciado no começo da República,

[...] tornar-se-ia agora mais forte diante das novas medidas advindas da regulamentação da citada Lei. A primeira medida fora determinada pelo Decreto de n. 1.353, de 1900 que executou o disposto nos artigos 3º e 11 da Lei de n. 281. Como consequências dessa exceção foram extintas praticamente todas as escolas noturnas do Estado, mantendo-se somente a escola noturna da Capital, Ouro Preto. Para executar essa medida, o Presidente do Estado Francisco Silviano de Almeida Brandão determinou a realização de um recenseamento escolar, durante o ano de 1900 (NOGUEIRA, 2009, p.146).

Soares (1995) comenta que o fato da União entregar a responsabilidade para os estados e municípios sobre ensino elementar, causou muitos problemas, pois estes estavam

fragilizados financeiramente. Diante disso, a União sofreu muitas críticas e apelos para que se responsabilizassem com a instrução. E como resultado, em 1906, foi aprovada a Lei nº 1617 que autorizava o governo central a prestar auxílio financeiro “com um quarto dessas despesas os Estados que já dispensessem 10% de suas receitas com o ensino primário” (PAIVA, 2003, p. 97).

Gonçalves (2019, p. 242) relata que após a eleição de João Pinheiro para presidente do estado, no início de seu mandato, através da Lei nº 439, de 28 de setembro 1906 “implementou a reformulação do ensino em vários níveis, incluindo a criação dos grupos escolares e do ensino profissional primário”. Segundo Soares (1995, p.31) essa lei, que ficou conhecida como Reforma João Pinheiro, pode ser considerada como um marco na história da instrução do Estado de Minas Gerais.

Essa reforma, “introduziu uma modificação substancial no ensino, algo que, na interpretação dos intelectuais da época, aproximaria o Brasil das conquistas dos países mais civilizados do mundo: a instituição dos grupos escolares”. Em seguida, ainda no mesmo ano, com a Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906, foram instituídos os grupos escolares.

Até então, os professores, em um exaustivo trabalho, ensinavam em aulas heterogêneas onde se reuniam crianças das quatro classes, com óbvios inconvenientes para a aprendizagem e para esses próprios mestres que teriam que redobrar esforços para manter em atividade todos os alunos, sem poderem dispensar, ao mesmo tempo, a sua atenção para com todas essas divisões. Ainda que empregassem auxiliares ou utilizassem os próprios alunos mais adiantados para dirigirem os das primeiras classes (MOURÃO, 1962 apud SOARES, p.93).

Assim, após a reforma os grupos escolares na capital se multiplicaram e no período de 1906 a 1910 a cada ano mais um grupo escolar foi criado. Além disso, com o Decreto nº 1960, de 16 de dezembro de 1906, que aprovava o regulamento da instrução primária e normal do Estado, possuía um dispositivo “referente ao ensino noturno onde o governo se obrigava “a criar escolas noturnas para adultos, dentro das possibilidades, desde que a frequência mínima fosse de trinta alunos”” (MOURÃO 1962 apud SOARES, 1995, p.33).

Essas escolas noturnas, seriam dedicadas à formação de adultos e adolescentes que trabalhavam durante o dia e, por isso, não poderiam frequentar as escolas isoladas ou aos novos grupos escolares durante o período diurno. Entretanto, Soares (1995, p.32) argumenta que

[...] os programas aprovados conjuntamente com os dos grupos escolares e das escolas singulares, nada tinham, de específico, para a finalidade”. O regime desses cursos noturnos era o das escolas singulares, com quatro

classes, que funcionavam ao mesmo tempo, cabendo ao professor, pela divisão de tarefas, mantê-las todas em atividades ao mesmo tempo. As escolas noturnas se destinavam ao sexo masculino e poderiam ser instaladas desde que pudessem contar com a frequência mínima de 30 alunos. As matérias de ensino eram: Língua Pátria, Aritmética, Geografia, Geometria, Desenho e Lições das Coisas. O tempo diário do curso era de 3 horas, todas as noites, com exceção do domingo (MOURÃO, 1962 apud SOARES 1995, 211-212).

De acordo com Silva (2019) em 1910, sob o governo de Júlio Bueno Brandão, através da Lei de Orçamento n. 533, de 24 de setembro, o ensino foi reformulado, com padrões diferentes em relação aos graus: pré-primário, primário e normal. Sendo estas mudanças regulamentadas pelo Decreto n. 3.191 de 1911. Nogueira (2009b, p.177) relata que no que tange as escolas noturnas essa legislação promoveu uma definição melhor de para que público esse ensino se destinava “definiu o recorte geracional de 16 a 40 anos para matrícula e frequência nas escolas noturnas”.

Apesar de proibida a matrícula noturna aos alunos na idade escolar regular e da exclusão daqueles que atingissem o limite máximo dos cursos diurnos, o que se pode perceber, com base nos documentos encontrados, é que definir uma faixa etária específica para o ensino noturno não implicou a eficácia desse dispositivo, tendo em vista que foi possível constatar a presença de crianças nas escolas noturnas, até por volta da década de trinta do século XX. (NOGUEIRA, 2009b, p.177).

A duração dos cursos foi definida em quatro anos, havendo ainda a especificação de que essas escolas atenderiam somente a alunos do sexo masculino.

O governo promoverá, quando for possível, a criação de escolas noturnas para o sexo masculino, nos lugares em que se possa contar com a frequência mínima de trinta adultos; e poderá incumbir aos respectivos professores da tarefa de organizar as escolas dominicais com elementos tirados dentre os trabalhadores rurais, os quais somente aos domingos e dias santificados comparecem nas povoações (MINAS GERAIS, 1911 apud NOGUEIRA, 2009a, p. 214).

Como destaca Cohn (2008, p.77) a próxima legislação que abordou o ensino noturno foi o Decreto de nº. 3.405, de 15 de janeiro de 1912, que aprovou *o programa de ensino dos grupos escolares e demais escolas públicas primárias do estado* que também será destinado as escolas noturnas. Entre as orientações que foram prescritas nessa lei a autora destaca a estruturação do “curso, em quatro classes; além de um quadro diário de matérias, com aulas às segundas, terças, quartas, sextas-feiras e sábado, com três horas de duração diária”, havendo a possibilidade para os alunos que tivessem interesse, se dedicar na terceira hora

para receber “noções de cousas em breves explicações e experiências simples” (MINAS GERAIS, 1912 apud COHN, 2008, p. 77).

Conforme Nogueira (2009a), em 1916, através do Decreto de n. 4508 que instituiu o programa de ensino das escolas singulares, distritais, urbanas e noturnas de Minas Gerais, alterando o programa anterior. Nesse sentido, o curso noturno permaneceu com duração de quatro anos, entretanto determinava que essa prescrição “tanto quanto possível, o programa das escolas singulares, suprimindo o que não lhes [fosse] aplicável” (MINAS GERAIS, 1916, p. 86).

Sobre os programas de ensino em Minas Gerais, Nogueira argumenta que foram parte relevante das políticas educacionais da década de 1910. Desta forma, de acordo com Nogueira (2009a):

Praticamente todos os dispositivos legais relativos ao ensino nessa década foram produzidos para alterar os programas, seja para diferenciá-los, para simplificá-los ou para a incorporação de novas matérias. Acredito que essa profusão de programas estava relacionada à criação do Conselho Superior de InSTRUÇÃO, previsto no art. 2º do Decreto de n. 3191 como um órgão administrativo subordinado à Secretaria do Interior. Caberia ao Secretário encarregar o Conselho “da elaboração de projetos de regulamentos, regimentos e instruções que devam ser expedidos pelo Governo, assim como o estudo de questões e assuntos referentes ao ensino público” (MINAS GERAIS, 1911, p.168). Dentre essas atribuições estavam previstas: “aprovar, elaborar ou rever programas das escolas primárias” (MINAS GERAIS, 1911, p. 175). Nesse aspecto, pode-se afirmar que o trabalho do Conselho foi considerável, tendo em vista que em sete anos foram elaboradas quatro propostas distintas de programas de ensino para cada tipo de escola: grupos escolares, escolas isoladas diurnas e escolas noturnas/ambulantes e, após 1917, um programa para o grupo escolar noturno (NOGUEIRA, 2009a, p. 171).

Em 1917 foi criada em Belo Horizonte, por meio do decreto 4.726, a primeira escola noturna de Minas Gerais, o Grupo Escolar Assis das Chagas. Nogueira (2009a) relata que o grupo ofertava escolarização para operários no ensino noturno com duração de quatro anos. Entretanto, as escolas isoladas que funcionavam neste período, ofereciam essa formação em dois anos.

Com a criação de um grupo escolar noturno, a Secretaria do Interior determinou novas mudanças nos programas, o que foi feito por meio do Decreto n. 4930, de 06 de fevereiro de 1918, que estabeleceu um programa específico para o Grupo Escolar Assis das Chagas e outro para as escolas primárias isoladas noturnas e dominicais (NOGUEIRA, 2009a, p. 170).

Contudo apesar de ter havido alguma atenção direcionada a escola noturna nas reformas mineiras desse período, na realidade o que foi priorizado foi o ensino diurno. Dessa forma, ao passo que crescia a criação e instalação de grupos escolares diurnos, chegando a 127 no ano de 1919, as escolas noturnas neste ano se restringiram a 26 escolas (MELLO, 2015).

Nogueira (2009a) cita o trecho do relatório apresentado pelo então o Secretário do interior José Vieira Marques sobre a avaliação do desenvolvimento do ensino noturno em Minas Gerais.

[...] as escolas e cursos noturnos, organizados, especialmente em benefício dos operários e das pessoas cujas ocupações não lhes permitem frequentar as aulas diurnas, não têm dado infelizmente resultados satisfatórios e não devem por isso ser criados e mantidos senão nos centros industriais, no meio de densa população operária. O Estado manteve durante o ano de 1917 um grupo e 26 escolas noturnas (MARQUES, 1918, apud NOGUEIRA, 2009a, p. 176)

Nesse sentido, a autora reflete sobre as conclusões do secretário apontando que mesmo tendo havido um crescimento na oferta de escolas noturnas, os resultados apresentados não eram aceitáveis e, portanto, ele não recomendava a criação e manutenção de escolas dessa categoria.

Diferentemente do que propôs para o ensino diurno – fiscalização mais efetiva - o ensino noturno fora, novamente, objeto de medidas restritivas e, provavelmente em função dessa recomendação, não houve nenhum ato de criação de escolas noturnas no ano de 1918; e no ano de 1919, somente foram realizadas duas transferências de escolas noturnas. Somente a partir de 1920 foram criadas novas escolas noturnas e no ano de 1926, o Governo mineiro autorizou a criação do segundo grupo escolar noturno do Estado, na cidade de Juiz de Fora, denominado Grupo Escolar “Estevam de Oliveira”. (NOGUEIRA, 2009a, p. 177).

No começo da nova década, em 1920, durante o Congresso Mineiro, o presidente do estado de Minas, Arthur da Silva Bernardes, apresenta suas preocupações relativas à educação popular:

Num momento em que, de todos os pontos da terra, a angustia econômica tange a humanidade para o immenso celleiro do Brasil, à procura dos materiais de reparação e de riqueza, é preciso - custe o que custar - que façamos desaparecer o lamentável, o vergonhoso contraste entre a opulência, as pompas, a grandeza do território e a miséria, a pequenez, a desconsolada fraqueza do homem que o habita. Cumpre, a todo transe, fazer do brasileiro um homem digno da sua grande pátria, capaz de fundir no seu passado, de integrar no seu sentimento, de assimilar na sua raça a volumosa corrente estrangeira, que vai chegar, em vez de ser por esta

absorvido e eliminado, como um servo da gleba em que nasceu. A pedra angular dessa imensa e generosa construção patriótica há de ser o combate sem tregos e por todos os meios à ignorância do analfabetismo, causa primária de nossa inegável depressão social. Enquanto a nação contiver em seu seio um número inconfessável de analfabetos, estará cancerada nas fontes da vida, irremediavelmente perdida na concorrência com os outros povos, incapaz de surtos progressistas, chumbadas aos preconceitos e à rotina pelo peso morto do obscurantismo de seus filhos (MINAS GERAIS, 1920a, p.30-31).

Nesse cenário apresentado pelo presidente no Congresso Mineiro que resultou na análise do Projeto de Lei n.º 56, que recomendava alterações no ensino público mineiro culminando na Lei de n. 800, em 27 de setembro de 1920 reorganizou o Ensino Primário de Minas (NOGUEIRA, 2009a).

Nogueira (2009b) expõe que através desta lei buscou-se estabelecer a obrigatoriedade escolar para os jovens e adultos, porém isso não se efetivou de fato.

art. 35 nos lugares onde houver escolas noturnas, os analfabetos maiores de 14 e menores de 18 anos são obrigados a frequentá-las até aprenderem perfeitamente a ler, escrever, as quatro operações elementares da aritmética, a regra de três e o sistema métrico. (MINAS GERAIS, 1920b, p.74).

Portanto, de acordo com Mello (2015) em 1924 o ensino público primário foi estabelecido nas etapas fundamental e complementar, por meio do decreto 6.655 que sancionou o Regulamento do Ensino Primário. Neste regulamento as escolas noturnas foram oficializadas, ofertando o nível elementar, primário.

Nesse mesmo período, em Minas Gerais, houve um aumento considerável tanto de escolas urbanas, quanto rurais. Entretanto, ainda que esse percentual fosse relevante, naquele momento, a maior parte da população vivia no campo e, por isso, as escolas rurais eram as que mais correspondiam ao propósito de civilização do povo por meio da alfabetização e, assim, alavancar o progresso do país, supostamente emperrado pelos altos índices de analfabetismo (MELLO, 2015, 89).

Ainda na década de 1920, em 1 de janeiro de 1925 é publicado o Decreto n. 6.758 que regulamentou os programas para as escolas e grupos noturnos. Apesar dessas tentativas legais de estabelecer a Educação de Jovens e Adultos na escola noturna nas primeiras décadas do século XX, é a partir da década de 1940 que isso ocorreu mais significativamente.

Desta maneira, Mello (2015a, p.90) defende que educação de jovens e adultos de Minas Gerais foi estruturada de maneira mais sistemática após 1947, quando a administração do estado “convidou os professores Duntalmo Prazeres e Leônio Ferreira do Amaral para

representarem Minas Gerais na primeira reunião dos delegados dos estados e territórios no I Congresso Nacional de Educação de Adultos”, que objetivava discutir a execução da Campanha Nacional de Educação de Adultos.

Mas essa questão do analfabetismo, não era só uma preocupação de Minas Gerais, mas do país. Nesse sentido, várias ações foram tomadas no âmbito federal, como relata Beisiegel (1974):

A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930, a fixação da idéia de um plano nacional de educação na constituição de 1934, a criação do Instituto Nacional de Estudos pedagógicos, no Ministério da Educação e Saúde, em 1938; os resultados do recenseamento de 1940; a instituição do Fundo Nacional de Ensino Primário, em 1942, e sua regulamentação, em 1945; e acima de tudo a criação de um Serviço de Educação de Adultos, no Ministério da Educação e Saúde, em 1947, e a aprovação nesse mesmo ano de um plano nacional de educação supletiva para adolescentes e adultos analfabetos (BEISIEGEL, 1974, p. 68).

Desta forma, em 1947 a I Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) objetivava oferecer a todos o acesso ao ensino básico visando diminuir o analfabetismo. Também em 1947, a Portaria nº 57 de 1947, delegava ao Departamento Nacional de Educação que era subordinado ao Ministério da Educação e Saúde, a coordenação e execução do Plano de Ensino Supletivo e para cumprir esse objetivo foi criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA).

Os recursos para esse fim viriam do Fundo Nacional de Ensino Primário, instituído em 1942 pelo Decreto-lei nº 4.958 e regulamentado em 1945 pelo Decreto nº 19.513, que destinara à educação elementar de adolescentes e adultos analfabetos a importância correspondente a 25% daquele Fundo, desde que fosse elaborado um plano geral de ensino supletivo (SOARES, 1995, p. 61).

Assim, no mesmo ano, no dia 28 de março de 1947, foi aprovada a Portaria nº 7, que estabelecia a Comissão de Educação de Adolescentes e Adultos, com intuito de oportunizar a execução da Campanha em Minas Gerais. Soares (1995) relata que:

Com um total previsto para o Estado de 1500 classes de ensino supletivo, a Comissão recebeu da Coordenação Geral da Campanha um farto material para o desenrolar dos trabalhos: "1º Guia de Leitura", "Instruções aos Professores", livros de registro escolar, quadros murais, boletins mensais e folhas de pagamentos (SOARES, 1995, p. 96).

A CEAA no estado, assim como no país, tinha um caráter populista. Em Minas Gerais criou mil e quinhentas classes. Em Minas, SEA teve como incumbência principal realizar a

designação de professores para trabalhar na campanha, que em sua maioria eram leigos, sendo designados principalmente por indicações políticas (SOARES, 1995).

Mello (2015b) ressalta que a falta de formação dos professores e além dos salários baixos, o tempo serviço não entrar no plano de carreira dos professores, foram fatores que colaboraram para que houvesse críticas sobre a campanha. Mesmo assim, os professores não desistiram da função. A autora também argumenta que havia no estado, os professores designados e dispunha também de colaboradores voluntários, e a presença destes era significativa para campanha, pois corroborava “com a ideia de movimento social, eliminando assim seu caráter totalmente oficial (MELLO, 2015, p. 11-12).

Aos poucos, a CEAA foi perdendo forças em Minas e em 1958 com realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, as críticas sobre os baixos salários e qualificação dos professores foram evidenciadas. Nesse cenário de decadência da campanha mineira, a experiência ligada à CNEA - Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, ocorrida na cidade de Leopoldina (MG) virou referência nacional. De acordo com Paiva:

[...] realizava-se a experiência em Leopoldina, considerada como Centro Nacional onde eram ensinados e testados os projetos antes de serem adaptados aos Centros Pilotos e onde foram aplicados 80% dos recursos do ano de 1958, reservando-se os 20% restantes para os primeiros passos a serem dados nos centros. A CNEA logrou crescer extraordinariamente no ano de 1959 sendo estruturada em janeiro de 1960 – sob a forma de Campanha Extraordinária de Educação subordinada ao DNE (PAIVA, 2003, p. 48).

Soares (2005) destaca que a participação dos educadores de Minas no II Congresso Nacional de Educação de Adultos foi pequena em vista do tamanho do estado. Contudo, os representantes mineiros indicaram as dificuldades da campanha realizada no Estado:

[...] a falta de material didático adequado (e com isso, a ênfase de terem cada vez mais recursos audiovisuais), o despreparo dos professores, a inadequação dos programas, foram problemas detectados e divulgados no II Congresso, revelando, mais uma vez, o declínio da Campanha (SOARES, 1995, p. 154).

Após a realização deste II Congresso Nacional de Educação de Adultos a campanha seguiu agonizando até o seu fim em 1963 e o “surgimento e ao desenvolvimento de movimentos de educação popular no Estado, as ações não chegaram a ser plenamente desenvolvidas”. (SOARES, 1995, p. 134).

Segundo Bernardes (2018) após o término do CEAA em Minas, em 1963, tem início em Nova Lima um o projeto de alfabetização chamado Mina de Morro Velho. Esse projeto foi sediado em Belo Horizonte e contava principalmente com estudantes ligados à Ação Popular, à Ação Católica e à Juventude Universitária Católica.

Tal projeto utilizava a filosofia de Paulo Freire como princípio norteador de suas ações. Porém, o golpe de Estado fez com que essas ações fossem sufocadas, e a partir de então, a equipe que recebia treinamento no Rio de Janeiro, não pode mais dar continuidade em suas atividades, como também teve todo o material do projeto apreendido, e os recursos financeiros recebidos tiveram que ser reembolsados (BERNARDES, 2018, p.47).

Segundo Rocha (2016), em Minas, após 1967, a Educação de Adultos se estabeleceu através de ações realizadas pelo MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização no Brasil, estabelecido pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, tendo início suas atividades no ano de 1970 passando a se estender pelo país e consequentemente em Minas Gerais.

Desta forma, na década seguinte, de 1970, o MOBRAL ocupa um grande espaço nas ações voltadas para alfabetização de jovens e adultos no estado. Guarato (2001) destaca que no período inferior a um ano, 81 convênios foram concretizados entre o MOBRAL Central e as prefeituras do Estado de Minas Gerais, resultando em aproximadamente 66.052 matrículas. Com base nesses resultados novos convênios foram assinados em 1971 entre MOBRAL Central e a Secretaria do Estado e o programa foi expandido para vários municípios mineiros. A organização do MOBRAL em Minas, nas palavras de Soares:

Em Minas Gerais, o MOBRAL manteve duas coordenações com sedes distintas: o Mobral Norte, que abrangia o norte do Estado, incluindo Belo Horizonte, e o Mobral Sul, com toda a área ao sul da capital. Referindo-se ao Mobral no Estado, Cristina Gouvea disse que eram freqüentes as ingerências de prefeitos e políticos para obter recursos e indicar pessoas do seu grupo político (SOARES, 1995, p. 142).

Vieira (2000) expõe que em 1980 foi realizado o censo do IBGE e dentre os dados apurados em Minas Gerais verificou 15,5% de analfabetos na população com idade superior a 14 anos. Diante desses dados a Secretaria de do Estado Educação – SEE/MG assumiu como uma de suas “metas a erradicação do analfabetismo da população adulta. Buscou nessa campanha a mobilização e o apoio da comunidade, adotando o trabalho voluntário e envolvendo associações, sindicatos, entidades diversas na campanha” (VIEIRA, 2000, p.171). Vieira traz as palavras da Secretaria de Educação:

Um movimento de alfabetização deve ser pensado na própria comunidade onde existe o analfabeto, partindo da sua realidade concreta. Significa, portanto, conhecer as suas expectativas, a sua história de vida, a sua visão de mundo, a realidade social em que vive e, a partir da ação alfabetizadora, aperfeiçoar seus instrumentos de conhecimento e transformação dessa realidade. Assim, o movimento de alfabetização de adultos será discutido por cada grupo de habitantes da zona urbana e da zona rural e será assumido pela comunidade local. A proposta educativa será estabelecida por cada comunidade e deverá representar os seus interesses (Minas Gerais, 1984, apud VIEIRA, 2000, p. 172).

Assim, Oliveira (2011) relata que próximo ao fim do MOBRAL, que foi extinto em 1985 (Decreto nº 91.980), em meados da década de 1980, foi realizada uma nova campanha de alfabetização de adultos chamada de “Novo Cidadão”. Esta campanha com financiamento advindo do Mobral para instalação de salas de aula localizadas em bairros periféricos propunha atender a alunos com mais de 18 anos.

Além dos objetivos de mobilizar toda a sociedade em prol da erradicação do analfabetismo, por meio de intensa campanha publicitária, o programa teve também objetivos implícitos de caráter não só econômico, mas principalmente ideológico e político (OLIVEIRA, 2011, p. 52).

Portanto, o governo Mineiro, no período que precedia a extinção do MOBRAL, buscava promover programas de educação de jovens e adultos, assim como projetos de iniciativa de prefeituras do estado, como também de comunidades. Nesse sentido, campanhas como a “Novo Cidadão” compunha o Plano Mineiro de Educação definido para o período de 1984 a 1987. “É importante ressaltar que o projeto começou a se delinear a partir de 1984, tendo como referencial as propostas de Paulo Freire” (VIEIRA, 2000, p. 05).

Vieira (2000) aponta que o movimento de alfabetização da SEE/MG visava oferecer aos jovens e adultos analfabetos os conhecimentos necessários de leitura e escrita, vistos como instrumentos essenciais para o exercício da cidadania. Diante disso, pretendia promover o envolvimento da comunidade, através da mediação de Comissões Municipais de Educação para a realização dessas ações.

O projeto “Novo Cidadão”, que teve seu início em 1984, objetivava alfabetizar por volta de dois milhões de jovens e adultos com mais de 14 anos de idade no período de 1985 a 1987. Soares (1995) para que o projeto obtivesse êxito,

[...] foram criadas medidas de incentivo àqueles que desejassem alfabetizar. Aos professores estaduais efetivos seria dada a garantia de progressão horizontal imediata, para cada grau até a letra "D", mediante a apresentação de certificado de alfabetização de, no mínimo, 10 alunos. Para o pessoal com habilitação no magistério de 2º grau seriam contados pontos para classificação em concurso. O trabalho como alfabetizador

serviria, também, como critério de desempate para classificação em concurso e convocação e para alunos de cursos de magistério de 2º grau e cursistas do Projeto Logos II, seria considerado como etapa do estágio docente. Além disso, seria feito um sorteio, por DRE, de viagem de turismo, com direito a acompanhante, concedida por agência de turismo e/ou outras entidades. O Estado promoveria um concurso para premiação dos melhores alfabetizadores. Finalmente, para todos os envolvidos no Movimento, seria fornecido diploma de honra ao mérito, concedido pelo Governador do Estado e Secretário de Educação (SOARES, 1995, p. 243-244).

Em 1985, na primeira etapa do Projeto Novo Cidadão, fizeram parte 17 Delegacias Regionais de Ensino alcançando um total de 357 classes de alfabetização, sob a responsabilidade de voluntários. Passados dois anos, em 1987, o Projeto foi reformulado, tendo em vista que seus resultados ficaram aquém do que se esperava apesar da quantidade de Delegacias de Ensino e de classes de alfabetização em funcionamento, em 1985, somente 602 adultos foram alfabetizados através do Projeto Novo Cidadão (SOARES, 1995).

Das 30 Delegacias participantes do Projeto, apenas 19 apresentaram resultados positivos. No ano de 1986 estavam em processo de alfabetização 2098 pessoas, entre adolescentes e adultos. Esses números eram bem irrisórios se comparados com a meta do Projeto: atender a cerca de dois milhões de analfabetos, em todo o Estado (SOARES, 1995, p. 244).

Com o fim do MOBRAL e o surgimento da Fundação Educar, os repasses de recursos às prefeituras para custear os salários dos alfabetizadores passou a ser realizado por essa nova Fundação, agravando a situação do Projeto. Desta maneira, em 1987 houve um novo redimensionamento das metas do projeto, diminuindo seu alcance, prevendo a alfabetização de 14.000 alunos, com apenas um município de cada uma das 32 Delegacias Regionais de Ensino. “Seria dado maior incentivo à participação das comunidades no Projeto. Além de estreitar as ligações com outros órgãos, como a Universidade, a CODEVALE e a EMATER, seriam feitos convites às empresas para participarem como parceiras” (SOARES, 1995, p.245).

Soares (1995, p. 246) destaca que ainda em 1987 ocorre a aprovação em dezembro da Resolução nº 363 da CEE/MG regulamentando duas modalidades de ensino, sendo estes o regular e o supletivo, em conformidade com Lei nº 5692/1971, que determinava a obrigatoriedade do ensino de 1º grau para todos, desde que estivessem na faixa etária de sete a quatorze anos. Portanto, “o ensino regular ficou destinado a crianças e pré-adolescentes, na idade própria, no caso do 1º grau, e o ensino supletivo aos que não cursaram, na idade

própria, o ensino regular. Na Reforma da Lei 5692/71, o conceito de ensino regular está vinculado à idade própria”.

Como esta resolução atendia aos parâmetros da Lei nº 5692/1971, anterior a Constituição promulgada em 1988, precisaria ser reformulada. Desta forma, em 15 de março de 1991 foi aprovada a Resolução nº 386 tendo sua principal modificação vinda das discussões realizadas no CEE em relação ao conceito de Ensino Regular definidas pela nova Constituição que no artigo 208, inciso I, da Constituição de 88 estabelece que “o ensino fundamental é obrigatório, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. O inciso VI, do mesmo Artigo, determina que “haja oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando” (SOARES, 1995, p.246).

Soares (1995, p. 247) explica que a Resolução 386/91 normatizou “os cursos regulares de suplência, restringiu a criação de novas unidades oficiais de estudos supletivos e deu um caráter temporário à realização dos exames de suplência em nível de ensino fundamental”. Sendo assim, os cursos regulares de suplência passaram a ter caráter legal, considerando as especificidades do alunado a que se destinavam.

No art. 9º foram definidos a estrutura, duração, carga horária, regime didático e metodologia específicos, considerando os objetivos e características dos alunos. E o art. 14 determinou que a duração dos cursos supletivos seria cumprida na metade do tempo da carga horária relativa ao ensino fundamental. E o Art. 15 admitia o regime semestral para os cursos a partir da 5ª série, permitindo que a matrícula pudesse ser realizada por disciplina.

Como explica Viera (2000) na década de 1990, houve uma retração de ações do Poder Público voltadas para educação dos trabalhadores, assim, a iniciativa privada entrou em cena assumindo parte dessa formação, privando os jovens e adultos do acesso à educação pública e gratuita. Portanto, se por um lado a Resolução 386/1991 permitiu que a oferta de Ensino Regular de Suplência na rede Pública fosse ampliada, por outro lado também possibilitou a expansão da rede privada.

A regulamentação dos Cursos Regulares de Suplência possibilitou a ampliação da oferta existente na rede particular de cursos com a avaliação no processo. Além dos Centros de Estudos Supletivos (CESUs), das Unidades de Ensino Supletivo (UES) e dos Postos de Ensino Supletivo (PES) existentes, passaram a ser criados, pela iniciativa pública, cursos regulares de suplência nas várias superintendências de ensino do estado. A Resolução 386/91 passou também a autorizar a avaliação no processo a inúmeros cursos privados, fato raro até então. Do período que compreende a publicação da Resolução, março de 1991, até dezembro de 1996, data da vigência da nova LDB, foram aprovados 315 Pareceres referentes à Educação de Jovens e Adultos (SOARES, 1998, p. 10).

Uma das questões que implicou significativamente com a desobrigação dos municípios com a oferta da EJA, foi o fato desta não ter sido incluída nos cálculos do FUNDEF. “Assim, ao mesmo tempo que vem acentuando a resistência da maioria dos municípios em assumir as atribuições do ensino fundamental de jovens e adultos, dificulta a continuidade dos trabalhos de municípios que já vinham atuando nessa área” (VIEIRA, 2000, p. 229-230).

Vieira e Fonseca destacam que até o ano de 1998, tanto o Ensino Fundamental Regular Noturno quanto os Cursos Regulares de Suplência ofertados pelos municípios, estado e iniciativa privada possibilitava a escolarização de jovens e adultos que não tiveram acesso a escolaridade básica. Contudo, no ano de 1998, a rede estadual fechou as classes do ensino regular de suplência. O fechamento das classes do ensino regular de suplência devido a aprovação da LDB Lei 9424/96, que passa a regulamentar o FUNDEF, que determina que Estados e Municípios devem aplicar 60% de seus recursos fiscais da educação na manutenção do Ensino Fundamental. E, portanto, como o ensino supletivo fundamental não teve sua inclusão no cálculo de matrículas do FUNDEF¹⁸, ocorreu uma redução considerável na oferta da rede pública voltada para EJA.

Segundo Bernardes (2018) um importante acontecimento da década de 1990 no estado de Minas Gerais para a EJA foi a criação em 1998 do Fórum Mineiro de EJA por meio da articulação de diversos atores sociais, individuais e coletivos.

Carneiro (2019) expõe que a legislação que passa a apresentar um avanço em relação a de 1991 tem publicação em 24 de abril de 2001, ou seja, uma década depois, é a Resolução CEE/MG 444 que passa a regulamentar a Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. A autora defende que essa norma passa a constituir uma conquista relevante para esta modalidade, tendo em vista que estrutura a EJA e orienta seu funcionamento.

Assim, no Art. 3º, a resolução define que a EJA pode acontecer em cursos presenciais, semipresenciais, em regime de alternância de estudos ou a distância, com avaliação no processo. A resolução, em consonância com a legislação federal, destaca a importância de os projetos político-pedagógicos das escolas seguirem os mesmos princípios, as finalidades e os valores das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio, buscando promover aprendizagens significativas para os educandos, em relação com as suas vivências sociais. Importante

¹⁸ lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996 instituiu o FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Esta lei não incluía para efeito de financiamento a Educação Infantil, a EJA e o Ensino Médio.

destacar que essa resolução preserva ainda a possibilidade de oferta dos exames supletivos como forma de conclusão das etapas do Ensino Fundamental e Médio e dá orientações para a organização dos exames (CARNEIRO, 2019, p. 28).

A última norma que trata da EJA no período aqui estudado, ou seja, até 2005, porém, não com exclusividade como a Resolução CEE/MG 444 /2001, foi a Resolução N.º 521, DE 02 de fevereiro de 2004 que tratou da organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais e outras providências. Não encontramos nenhuma mudança significativa nesta resolução no que diz respeito à EJA.

Em relação à Educação de Surdos em Minas Gerais temos poucos estudos que abordam esse assunto, principalmente em relação à legislação. Destacam-se os estudos de Nogueira (2021); Oliveira e Silva (2018); Silva e Amorim (2017) Almeida e Silva (2015); Oliveira (2015), Costa (2014); Rodrigues (2008) e Mazzota (2005).

Segundo Rodrigues (2008) foi da década de 1920 que houve a criação da educação especial em Minas Gerais, na rede pública e privada, por meio de uma política de estímulo a oferta de educação direcionada aos alunos com “necessidades especiais”. Nesse sentido,

A aplicação da educação especial, conhecida também como ensino emendativo, acabou por institucionalizar um sistema de ensino paralelo – escolas e classes especiais – que evidenciou a adoção de uma perspectiva clínico-terapêutica, a qual restringia o foco da educação à “deficiência” e impulsionava ações paternalistas, excludentes e preconceituosas (RODRIGUES, 2008, p. 103).

Dessa forma, Rodrigues acrescenta que foi nesse contexto que a educação de surdos ocorreu em Minas Gerais, tendo suas primeiras iniciativas ocorridas em instituições voltadas para a educação especial, tanto nas redes públicas como privadas. Essa forma de ensino prevaleceu até o final da década de 1980. Dentre as primeiras instituições instaladas em Belo Horizonte na década de 1930, destacam-se: o Instituto Santa Inês e o Instituto Pestalozzi.

O objetivo central dessa educação especializada era proporcionar aos surdos um desenvolvimento sensorial, psicológico e cognitivo “normal”. É importante destacar que, como se abordou no segundo capítulo, essa visão clínico-terapêutica, na área da surdez, materializou-se através da aplicação de metodologias oralistas no processo educacional (RODRIGUES, 2008, p. 104).

De acordo com Mazzota (2005), no ano de 1935 que o Instituto Pestalozzi¹⁹ foi criado devido aos esforços da professora Helena Antipoff. Inicialmente o instituto era especializado no atendimento a deficientes auditivos e mentais (Mazzota, 2005).

O Instituto Pestalozzi foi inaugurado em 28 de outubro de 1934 e registrado na SEE-MG Minas Gerais, em 05 de abril de 1935, para a oferta do ensino emendativo, conforme Decreto nº 11.908, do então interventor Dr. Benedito Valladares Ribeiro, publicado em Minas Gerais em 06 de abril de 1935. O Instituto foi efetivamente criado através desse decreto, mas desde fevereiro de 1935 já existiam em suas dependências três classes especiais. No mês de março, foram criadas mais duas ou três classes (TALES, 2021, p. 67).

Sobre Antipoff, Tales (2021) relata que a professora foi contratada em 1929 para encarregar-se do laboratório da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte.

Formada no Instituto Jean Jacques Rousseau, em Genebra, Suíça, ela tinha a experiência em psicologia e na educação dos anormais. Depois de se estabelecer na cidade, Antipoff ampliou sua atuação, tornando-se uma figura central no campo da Educação Especial no Brasil. Uma de suas principais iniciativas foi a criação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (TALES, 2021, p. 66).

Borges (2015) relata que no ano de 1933, foi anexada à Escola de Aperfeiçoamento uma sala especial para atender cinco crianças “surdomudas” três vezes por semana. Entretanto, a professora Esther Assumpção (1934) que foi encarregada dessa turma relatava que eram oito crianças.

Tales (2021) evidencia a outra instituição que representou um marco na educação de surdos em Belo Horizonte na década de 1930, o Instituto Santa Inês²⁰, filiado à Congregação das Filhas de Nossa Senhora do Monte Calvário. Essa escola foi uma referência na educação de surdos, contando com suporte de religiosas do Instituto Estadual de Roma que, naquela época, era uma instituição educacional significante para surdos. “Cabe destacar que a escola defendia e adotava nessa época o oralismo na educação de surdos e, aos poucos, passou a aceitar a Libras, que era inicialmente adotada como um “auxílio” para a comunicação” (TALES, 2021, p. 67).

Em 1937 deram início à construção do prédio situado na Av. do Contorno, nº 9384, que, a princípio, era destinado à educação das pessoas surdas, mas que, por motivos maiores passou a ser sede do Colégio Nossa Senhora do

¹⁹ Atualmente a escola trabalha com pessoas com deficiência intelectual e Múltipla.

²⁰ No presente, em Belo Horizonte, essa é a única escola da rede particular de ensino para surdos (COSTA, 2014).

Monte Calvário. No entanto, a criação da escola para atender as pessoas surdas não havia sido eliminada e sim projetada como anexo ao Colégio Nossa Senhora do Monte Calvário. O Instituto Santa Inês foi, oficialmente, inaugurado no dia 15 de março de 1947. Seu nome provém de uma homenagem à fundadora do colégio, Ir. Maria Inês Leoni, que recebeu este mérito por ter sido reconhecida pela sua dedicação à Instituição. [...] De acordo com as informações apresentadas pela Instituição, em 1947, o Instituto Santa Inês funcionava em regime de internato e externato, abrigando 84 alunos surdos, em classes organizadas com 7 a 10 alunos. Somaram, desde sua criação, até os tempos atuais, o número de, aproximadamente, 2.300 alunos surdos. (COSTA, 2014, p. 171-172).

Conforme Tales (2021) no ano de 1974, o Instituto Pestalozzi passou a ser chamado de Escola Estadual Pestalozzi, integrando a rede pública de ensino destinada ao atendimento especializado de alunos com deficiência. No ano seguinte, em 1975, a escola passou a ter três setores denominados como: Educáveis, Treináveis e Deficientes da Audição e da Fala.

Cabe ao 1º - dar escolarização àqueles em condições possíveis; ao 2º, como nome indica, se limita ao treinamento de crianças com um Q.I abaixo de 50. Ao setor de deficiente auditivo e da fala, cabe a tarefa de atender a todos os portadores dessa deficiência. Nele aceita-se crianças a partir dos 2 anos de idade e existem, além daquelas em perfeitas condições de serem escolarizadas, vencendo o programa oficial, aquelas com dupla deficiência: surdez e deficiência física e/ou mental (DIAS, 1975, p. 3 apud COSTA, 2014, p. 164).

Na década de 1970, Costa (2014) descreve que foi criada em Belo Horizonte outra Instituição de ensino privada destinada a surdos, a Clínica Fono. Essa escola foi fundada por fonoaudiólogo José Carlos Lassi, em 1979, começando suas atividades com base na abordagem oralista. Visando a reabilitação de pessoas surdas, a clínica realizava atividades de terapia de fala e leitura labial, mas não obteve resultados satisfatórios.

Em 1981, foi autorizada pelo Conselho Estadual de Educação e da Secretaria Estadual da Educação a funcionar como escola de primeiro grau especial. Passou a ser denominada como Clínica Escola Fono. Apesar de ter iniciado seu trabalho com a filosofia oralista, após 1984 passaram a utilizar a Comunicação Total. De 1994 em diante, começaram a realizar pesquisas sobre a educação bilíngue e encontraram premissas que consideraram sensatas. Nesse período firmaram parcerias com a Secretaria Municipal de Educação de B.H e desenvolveram “um projeto na área da educação inclusiva, matriculando alunos surdos, a partir do 5º ano, em turmas mistas (alunos surdos e ouvintes) com a presença de intérpretes de Libras” (COSTA, 2014, p. 174).

Em relação à rede pública de educação, Costa (2014) aponta que foi no ano de 1983, que teve sido criada a Escola Estadual Francisco Sales²¹: Instituto da Deficiência da Fala e da Audição. Na região Metropolitana de Belo Horizonte era a única escola da rede pública que era especializada na educação de surdos desde a Educação Infantil até os anos iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com o regimento escolar (2008), a escola funcionava desde 21 de janeiro de 1910 com o nome de Escola Barro Preto e, em 07 de setembro de 1911 passou a ser chamado de Grupo Escolar Francisco Sales. O ensino era destinado às pessoas ouvintes. Em 1983, a Instituição recebeu autorização para se tornar uma Escola de Educação Especial para atender, exclusivamente, às pessoas com “deficiência da fala e da audição”, conforme expresso no Decreto nº 22.739, de 02 de março de 1983 (COSTA, 2014, p. 174-175).

Costa (2014, p. 177) comenta que a partir da década de 1990 outras escolas em Belo Horizonte foram sendo criadas e escolas regulares também passaram a receber alunos surdos estruturando-se de várias formas como: “em classes especiais; em salas mistas com surdos e ouvintes, neste caso, com a presença do intérprete de Libras ou em salas compostas por ouvintes com apenas uma pessoa surda, sem a presença do intérprete de Libras” Segundo a autora as escolas mais conhecidas da rede pública Metropolitana de Belo Horizonte são a E.E. José Bonifácio, E.E. Maurício Murgel, E. M. Arthur Versiani Velloso e E. M. Paulo Mendes Campos.

No que tange a legislação de Minas Gerais sobre a escolarização de alunos Surdos no período aqui pesquisado, ou seja, até 2005, Oliveira (2015) expõe as seguintes normas:

Lei 10.379/91, que reconhece oficialmente, no Estado de Minas Gerais, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Parecer CEE nº 424/03, que propõe normas para a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais (OLIVEIRA, 2015, p. 73-74).

Desta forma, Oliveira (2015) argumenta que, em Minas Gerais, esses documentos orientaram historicamente os direitos dos surdos a acessarem os conteúdos escolares em Libras, a possuir o direito de contar com a presença de intérprete de Libras em sala regular e a contar com o “ensino e difusão da Libras por meio de instrutores surdos fluentes e capacitados para o ensino do idioma” (p.74).

²¹ Em 2013 a escola funcionava em três turnos, com a oferta de Educação Infantil, Ensino Fundamental (até o 5º ano) e Educação de Jovens e Adultos EJA (até o 5º ano) (COSTA, 2014).

Portanto, o reconhecimento oficial da Libras no Estado Mineiro “como meio de comunicação objetiva e de uso corrente” (p.75) ocorreu em 10 de janeiro de 1991 por meio da Lei n.º 10.379. Assim, o art. 3º normatiza a introdução da Libras nos currículos da educação pública:

[...] fica incluída no currículo da rede pública estadual de ensino estendendo-se aos cursos de magistério, formação superior nas áreas das ciências humanas, médicas e educacionais, e às instituições que atendem ao aluno portador de deficiência auditiva, a Língua Brasileira de Sinais (MINAS GERAIS, 1991).

Como salienta Oliveira (2015) é relevante evidenciar que essa lei antecipou, em Minas Gerais, em onze anos, a norma federal (Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002) que reconheceu a Libras como forma de comunicação natural das pessoas Surdas. E mais a frente, em 2003, o Parecer n.º 424 veio estabelecer as normas para oferta de Educação Especial nas escolas de Minas Gerais, assim:

[...] para alguns alunos, a Educação Especial é a oportunidade de acesso a currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, professores com especialização e capacitados, educação para o trabalho e inserção social [...]. Nessas escolas, é intensa a articulação entre família, comunidade/escola e instituições especializadas, procurando-se sempre o cumprimento da função escolar com todos os alunos, independentemente de suas condições. (MINAS GERAIS, 2003^a, p.3)

Esse parecer atentava para a necessidade da escola se organizar visando o atendimento das necessidades de escolarização do alunado, garantindo o seu direito constitucional à educação e assegurando os serviços da educação especial. Em relação aos surdos, esse parecer menciona duas vezes a LIBRAS, primeira vez ao descrever as medidas necessárias para que a escola tenha condições de ofertar a Educação Especial.

As necessidades educacionais especiais exigem da escola desde a adoção de medidas simples às mais complexas, como adaptações básicas nos materiais escolares, adaptação de pequeno, médio e grande porte dos currículos e da arquitetura da escola, formação especializada e capacitação dos professores, uso de equipamentos e recursos tecnológicos específicos. Destacam-se alguns exemplos: o uso de escrita ampliada e em braille, materiais em relevo, sinalização dos espaços físicos da escola, ensino da orientação e mobilidade para o aluno com visão sub-normal e cego; uso de vários códigos aplicáveis e formas de comunicação alternativa, Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS, para os alunos com formas de comunicação diferenciadas, com paralisia cerebral, autistas, surdos e surdos-cegos; e prolongamento do tempo escolar para alunos que precisam de maior tempo para aprender (MINAS GERAIS, 2003a, p.5).

Assim, ao abordar a necessidade dos surdos, explicita o uso da LIBRAS. Na segunda vez em que a mesma é referida é para descrever os serviços complementares e suplementares da Educação Especial.

São considerados como serviços complementares e suplementares da Educação Especial os serviços educacionais implantados em escolas comuns e em instituições educacionais especializadas, com o objetivo de apoiar os professores e os alunos com necessidades educacionais especiais em seu processo de aprendizagem escolar e em sua inserção educacional, social e para o mundo do trabalho. Entre esses serviços, destacam-se: as salas de recurso em que o professor da Educação Especial realiza a complementação e/ou suplementação curricular, utilizando-se de equipamentos e materiais específicos; as oficinas pedagógicas e de formação e capacitação profissional; os serviços oferecidos por profissionais capacitados na interpretação e instrução da **LIBRAS**, dos códigos aplicáveis; os serviços para o ensino da escrita braille e sua tradução, realizadas por profissionais especialmente qualificados; o ensino da orientação e mobilidade aos alunos cegos; os serviços para ensino das atividades de vida diária e vida prática; e os serviços itinerantes prestados à escola e ao aluno exercido por professores e/ou equipe especializada. Destacam-se, ainda, os serviços de orientação à família e aqueles oferecidos no ambiente familiar, mediante atendimento especializado, para o acesso à educação escolar de alunos que estejam impossibilitados de freqüentar as aulas (MINAS GERAIS, 2003a, p. 6).

Após a tramitação e análise do Parecer nº 424/2003, o Conselho Estadual De Educação de Minas Gerais aprova a Resolução n.º 451, de 27 de maio de 2003, que Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino. Nesta normativa a LIBRAS é citada no Art 7º como parte dos serviços complementares e /ou suplementares de apoio especializado para as escolas.

São considerados serviços complementares e/ou suplementares de apoio especializado, em escolas da rede regular de ensino ou em instituições especializadas: salas de recursos, itinerância, oficinas pedagógicas e de formação e capacitação profissional, instrução ou interpretação da **LIBRAS**, Braille, códigos aplicáveis, orientação e mobilidade, atividades da vida diária e outras, a critério da instituição (MINAS GERAIS, 2003b,).

No que tange a formação de professores para trabalhar com a Educação Especial e consequentemente com os Surdos, a Resolução também aborda esse assunto no artigo citado acima, ao falar da formação e capacitação profissional e em seu “Art. 15 – Os professores, diretores, especialistas e outros profissionais da Educação Especial devem ser incluídos em cursos de formação continuada para a educação básica” (MINAS GERAIS, 2003b). Sobre a importância da formação de professores para promoção de uma educação que realmente atinja os alunos surdos, Oliveira complementa:

Considerando que a formação de professor é condição para a ampliação das condições de escolarização aos estudantes em geral – prioritariamente àquele público da educação especial – o Estado de Minas Gerais oferece cursos voltados aos professores em diversas áreas da educação especial, possibilitando sua qualificação para trabalhar com a diversidade. São oferecidos cursos de Braile, Libras, cursos com foco nas altas habilidades, dentre outros. Ações de formação de educadores para a escolarização de estudantes surdos – como formação continuada – são importantes para a efetivação da inclusão escolar das pessoas Surdas, considerando-se que a sua escolarização é responsabilidade dos docentes que atuam nos espaços escolares das referidas redes e que necessitam de investimentos na formação dos professores que atuarão na sala de aula regular e aos que atenderão as salas de recursos. Sem a qualificação dos docentes, o direito à escolarização de pessoas Surdas fica prejudicado (OLIVEIRA, 2015, p. 75).

Contudo, apesar de Oliveira (2015) comentar sobre o estado de Minas Gerais ofertar cursos voltados para a Educação Especial, não existe uma continuidade em seu trabalho explicitando essas ações. Isso posto, vemos que Minas Gerais demorou a promover a Educação para Surdos como políticas públicas, relegando a educação destes para a iniciativa privada. Foi a partir da década de 1980 que se começou a empreender a educação na rede pública estadual. Entretanto, é importante destacar o fato que a LIBRAS foi reconhecida como meio de comunicação dos surdos mais de uma década antes da lei federal.

Na próxima seção trataremos da Educação de Jovens e Adultos em Uberlândia, desde sua origem até 2005, assim como buscamos identificar as ações voltadas para os Surdos nessa modalidade de ensino e como ocorria a formação de professores para atuar com esse público.

4 - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SURDOS PARA A EJA: UBERLÂNDIA

4.1 – A origem da EJA em Uberlândia

Iniciamos essa trajetória da história da EJA em Uberlândia tomando como marco inicial 1888, quando Uberabinha, através da Lei Provincial n. 4.643 de 31 de agosto deste ano, se torna município. Três anos depois, em 1892, em decorrência da emancipação é instalada a Câmara Municipal. A mudança do nome da cidade para Uberlândia ocorre por meio da Lei Estadual nº 1.126, de 19 de outubro de 1929. De acordo com Rocha (2016) o nome do município consiste na união dos termos “úbere” (latino) que representa “fértil”, com “Land” (inglês) que representa “terra”, portanto, esse nome significa terra fértil.

Conforme Carvalho (2002), no final do século XIX o município de Uberabinha tinha uma população aproximada de 11.856 habitantes. Já no século seguinte, na década de 1920, a população chegou a cerca de 24.420 habitantes, sendo que 14.073 destes eram analfabetos. Desta forma, o percentual de analfabetos gerava em torno de 57,92%, índice inferior ao constatado no recenseamento de 1920 no Brasil e no Estado de Minas Gerais, no qual os índices ficaram aproximadamente em 75,0% (BRASIL) e 79,3% (MG).

Em relação à educação de jovens e adultos, no ano de 1923, por meio da Lei n. 278, foi criada a primeira escola noturna do município de Uberabinha e instalada em 1924. Esta lei previa que a escola seria destinada a alunos do sexo masculino com idade acima de 16 anos (UBERABINHA, 1924, p. 10). Contudo, conforme Vieira (2009), devido à frequência baixa e evasão de alunos a instituição durou somente um ano, fechando no dia 1 de novembro de 1924, antes, portanto, do término do ano letivo.

Conforme Vieira (2009) em 1925, a Câmara Municipal de Uberabinha convidou o professor Jerônimo Arantes do Nascimento para assumir o ensino municipal noturno direcionado para alunos com idade entre quinze e dezoito anos. O professor atuou na Escola Noturna Municipal, durante o período de janeiro de 1925 a março de 1927. Nesse momento, a população passou a reivindicar que a idade mínima para frequentar a escola noturna fosse alterada de 16 anos para 12 anos, assim como houvesse uma adequação do horário entre o comercial com o início das aulas. De acordo com Rocha (2016) essas reivindicações foram atendidas e desta forma, autorizaram mais uma classe de ensino noturno destinada aos alunos de 12 a 15 anos.

Silva (2019) revela que a primeira escola noturna destinada a mulheres foi instalada em 1933 e contava com a subvenção do município e funcionava no prédio anexado ao Externato Espírito Santo. No mês de agosto do mesmo ano, a escola foi transferida para uma sala localizada no Grupo Escolar Estadual Júlio Bueno Brandão. Passados dois anos, a escola feminina se uniu à escola noturna masculina, que operava no mesmo grupo constituindo a Escola Noturna Municipal Benedito Valadares. Após 1947, a escola passou a ser nomeada Grupo Escolar Noturno Augusto César.

Silva (2015) em sua dissertação de mestrado intitulada História da educação de adolescentes e adultos: as campanhas e as instituições de ensino noturnas de Uberlândia-MG (1947 – 1963), apresenta os grupos escolares e escolas noturnas criadas em Uberlândia que foram surgindo após 1933 como podemos observar no Quadro 06.

Quadro 6 -Grupos escolares e escolas noturnas de Uberlândia (1933-1959)

Ano de instalação	Escola
1933	Escola Noturna Municipal para o sexo feminino
1935	Escola Noturna Municipal Benedito Valadares
1945	Escola Municipal Modelo Governador Valadares
1946	Escola Municipal Padre Anchieta
1947	Escola Noturna para Alfabetização de Adultos da Cerâmica “Eldorado”
1948	Grupo Escolar Noturno Felisberto Carrejo
1957	Grupo Escolar Noturno Governador Valadares

Fonte: Silva (2015, p. 24)

Apesar de ter havido um aumento no número de grupos/escolas noturnas, segundo Rocha (2016) a educação destinada a jovens e adultos em Minas Gerais especificamente em Uberlândia iniciaram de forma mais estruturada a partir de 1947 após a realização do I Congresso Nacional de Educação de Adultos. No mesmo ano a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) foi lançada nacionalmente visando reduzir a quantidade de analfabetos. Para o estado de Minas Gerais foram estipuladas a criação de 1.500 classes distribuídas por 288 municípios e o município de Uberlândia recebeu sete salas (SOARES, 1995).

Silva (2019, p.61) relata que no que diz respeito à CEAA em Uberlândia, “além de classes avulsas, houve a criação de uma escola noturna para alfabetização de adultos no município”, sendo esta a Escola Noturna para Alfabetização de Adultos da Cerâmica Eldorado que ficava situada na Fazenda Eldorado utilizando as mesmas instalações da escola rural Professor José Felix Bandeira que funcionava no período diurno. Contudo, essa instituição só funcionou durante o ano 1947.

Rocha (2016) apresenta os dados do primeiro ano da CEAA (1947) em Uberlândia, tendo 840 alunos matriculados nos cursos que ocorriam nas escolas estaduais, municipais e privadas. Desta maneira, a cidade se empenhou na campanha com intuito de combater o analfabetismo. Este entusiasmo pode ser visto na matéria *O que se faz em Uberlândia pela alfabetização de adultos* publicada pelo Jornal Correio de Uberlândia em 1947. Segundo essa matéria, a Campanha de Alfabetização de Adultos em Uberlândia foi recebida com certo “agrado”. Com apenas três meses de trabalho, os estabelecimentos de ensino receberam para à instrução, nada menos de 840 alunos adultos, uma cifra que retratou o interesse da população analfabeta pela instrução. Como todas as cidades do Brasil, segundo essa matéria, o programa deu sua contribuição para que Uberlândia, pudesse arrancar “de nosso povo, pela raiz, esse grande mal que é o analfabetismo”.

[...] A campanha tem sido muito bem compreendida e amparada. Bons resultados já foram colhidos, e em toda parte se cogita de encetá-la em maior escala. É o que se vem fazendo em Uberlândia. Excetuando as escolas mantidas pelo município várias pessoas têm se entregado a esse trabalho, lecionando grupos de adultos analfabetos em suas próprias residências. Somente no Grupo Escolar em curso Noturno, estão matriculados 337 alunos. Em outras duas Escolas Agrupadas, 503 alunos estão recebendo a instrução. Os estabelecimentos mencionados acima são mantidos pelo município. O Estado mantém em nossa cidade 10 escolas. Nessas, também a campanha vem sendo desenvolvida com grande carinho e o número de matrículas é de 337 alunos adultos (CORREIO DE UBERLÂNDIA, 1947, p. 1).

Silva (2015) destaca ainda que em 1948, no segundo ano de vigência da CEAA, houve a criação do Grupo Escolar Noturno Felisberto Carrejo expandindo as matrículas no ensino noturno de 300 vagas no primeiro ano para 1.000 vagas no ano de 1952. Além disso, no período de 1947 a 1954, que corresponde a primeira fase da CEAA ocorreu a maior quantidade de matrículas nos grupos noturnos.

De acordo com Rocha (2016), no período de 1947 a 1963, as escolas de Uberlândia que participaram da campanha, sob a responsabilidade do município foram: o Grupo Escolar Felisberto Alves Carrejo, o Grupo Noturno Governador Valadares, o Grupo Noturno Augusto César, a Escola Modelo Governador Valadares, a Escola Municipal Padre José de Anchieta e a escola noturna rural para alfabetização de adultos da Cerâmica Eldorado. Essas instituições de ensino não tinham prédio próprio para seu funcionamento, funcionavam, portanto em locais cedidos por outros grupos escolares da rede estadual que operavam no turno diurno.

De acordo com Rocha (2015) apesar da euforia inicial pela CEAA, com o passar dos anos essa aprovação foi caindo. Em 1958 foi realizado no Distrito Federal o II Congresso Nacional de Educação de Adultos no qual as críticas relacionadas a CEAA aumentaram, principalmente relacionadas à remuneração e qualificação dos professores.

Rocha (2016) relata que após 1967, a Educação de Jovens e Adultos em Minas Gerais e consequentemente em Uberlândia passou a contar com as ações promovidas pelo MOBRAL, criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967 e que se expandiu pelo país. Contudo, as atividades só começaram realmente em 1970.

Além das ações do MOBRAL em Uberlândia, Guarato (2001), aponta que nos anos 1970, em Uberlândia foi criado o Centro de Estudos Supletivos (CESU) visando atender a jovens e adultos ofertando o ensino de 1º e 2º graus. Seu funcionamento começou no dia 09

de setembro de 1977, mas foi em 1978, através da Lei nº 2813 que o CESU foi institucionalizado e firmado convênio com a prefeitura. Contudo, Guarato expõe que:

[...] a criação dessas instituições não implicava preocupações sociais, mas sim criava condições de se concretizar efetivamente a exploração de mão-de-obra semiqualificada e a mobilização de um exército de reserva para as empresas locais. (GUARATO, 2001, p. 118)

Também houve a participação de entidades religiosas na oferta de alfabetização para adultos em Uberlândia. Segundo Cunha (2018, p. 42-43) a Igreja Católica juntamente com a participação efetiva do Lions Clube ofertava vaga para 250 estudantes em cursos de alfabetização para adultos utilizando o método Salesiano Dom Bosco criado pelo Pe. Tiago de Almeida e Lélio de Barros. Outra instituição religiosa que trabalhou com a alfabetização de adultos foi a Igreja Presbiteriana utilizando formação religiosa, com aulas bíblicas sistematizadas. Nesse sentido, Cunha (2018) defende que

[...] o atendimento da Educação de Adultos em Uberlândia, só foi possível a partir da ação conjunta do Governo municipal e da sociedade civil. No ano de 1971, sob a gestão do então Prefeito Virgílio Galassi, os cursos realizados eram financiados exclusivamente pela administração do município, por meio da Secretaria de Educação, e o Moberal de Uberlândia diplomou quase uma centena de estudantes no curso de alfabetização (CUNHA, 2018, 43).

Segundo Guarato e Araújo (2012, p. 89) o MOBRAL tinha como meta principal erradicar o analfabetismo em 10 anos, utilizando o Programa de Alfabetização Funcional (PAF), assim como a Educação Continuada. Visava ser um “instrumento de integração do homem ao processo de desenvolvimento da sociedade através da busca pela sua autonomia e por melhores condições de vida”. A implantação do MOBRAL no município de Uberlândia ocorreu por meio da assinatura de um convênio entre a Prefeitura Municipal e o órgão no início de 1971.

Guarato (2001) comenta como era realizada a divulgação do programa e a seleção de professores para nele atuar.

A seleção de professores foi feita por provas escrita, realizada num clube da cidade, denominado Uberlândia Tênis Clube (UTC). Cerca de duas mil pessoas se inscreveram, a maioria jovens do sexo feminino, concluintes do ginásio. As provas abrangiam conhecimentos gerais de Português, Matemática e Estudos Sociais. Neste ano forma previstas cerca de 40 salas de aulas em diversos bairros espalhados pela cidade. A população era motivada a participar dos cursos de alfabetização através de ampla divulgação dos meios de comunicação da cidade a encaminharem pessoas que não sabiam ler e escrever aos postos mais próximos de suas

residências. O slogan da campanha de mobilização era: “Você também é responsável!” (GUARATO, 2001, p. 90).

Bernardes (2018) relata que na década de 1980, mesmo Uberlândia destacando-se por seu desenvolvimento econômico, a cidade possuía 12,5% da população com idade acima de 15 anos analfabetas (dados do IBGE). Neste contexto, a EJA se configurou como lema de políticos, educadores e vários setores da sociedade civil. Diante disso, a Secretaria Municipal de Educação, o Centro de Estudos Supletivos e o Mobral, passou a fazer exames de massa visando reparar o problema do analfabetismo.

Na década de 1980 o MOBRAL foi se enfraquecendo e passou a ter menos recursos até ser extinto em 1985. Rocha (2015) destaca que a nova proposta para substituir o MOBRAL foi a Fundação Educar, “que se diferenciava pela atuação descentralizada e subordinada ao MEC”. (ROCHA, 2015, p. 272).

Uberlândia, como o restante do país, também foi afetada pelo fim da ditadura militar. Conforme Vieira e Fonseca (2000) esse foi um período que a sociedade brasileira vivenciou transformações sócio-políticas relevantes. “Os movimentos de mobilização popular e de organização dos trabalhadores, emergentes em meados dos anos 70, evidenciavam mudanças no contexto nacional e na reorganização da sociedade” (5-6). Dessa forma:

O fim de uma ditadura militar que perdurara 21 anos e a retomada do processo de democratização sinalizaram uma “virada” no cenário político nacional. A volta do pluripartidarismo, a campanha pelas eleições diretas, a constituinte, a movimentação em torno da elaboração de uma nova LDB, a emergência de movimentos sociais e de um novo sindicalismo criaria um clima de efervescência na sociedade, durante este período (VIEIRA; FONSECA, 2000, p.6).

Todas essas transformações repercutiram em Uberlândia e no cenário político da cidade. Na década de 1970 somente um partido esteve à frente da prefeitura, o Arena²². As eleições municipais de 1982 mudaram esse cenário, sendo eleito Zaire Rezende do Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB.

Os novos grupos emergentes eram apoiados pelos sindicatos e pelo segmento progressista da Igreja católica. O apoio popular era fundamental às estratégias deste grupo que buscava sedimentar suas bases em meio ao processo de redemocratização da sociedade. Assim, esta administração assentou as linhas mestras de seu programa na participação popular e no atendimento às necessidades mais urgentes das classes populares. O cumprimento, mesmo que parcial do programa, era condição sine qua non

²² Prefeitos eleitos na década de 1970: Virgílio Galassi (1º de fevereiro de 1971-31 de janeiro de 1973); Renato de Freitas (1º de fevereiro de 1973- 31 de janeiro de 1977); Virgílio Galassi (1º de fevereiro de 1977 -31 de janeiro de 1983).

à consolidação do poder e apoio popular nas eleições vindouras (VIEIRA; FONSECA, 2000, p.6).

Vieira argumenta que neste contexto político local, através da ação da prefeitura municipal contando com a parceria de movimentos de associações de moradores. Portanto, a educação direcionada à EJA ocorreu por meio de ações do governo municipal junto à sociedade civil, mais especificamente com movimentos de bairro. “Adotava-se uma linha de educação popular, visando à valorização da atuação dos sujeitos envolvidos, resgatando a voz e participação da sociedade civil, por meio dos movimentos de bairro” (VIEIRA, 2000, p. 170).

Desta forma, em 1984, teve início um projeto de Educação de Adultos tendo como perspectiva a educação popular e os pressupostos de Paulo Freire. Nesse sentido, Vieira comenta que:

[...] buscava-se valorizar a participação dos sujeitos e da comunidade, envolvendo as associações de bairro na reivindicação pelo direito à escola e na criação de espaços para sua implementação. A educação, incluindo a EJA, é vista neste contexto como instrumento de transformação humana e social (VIEIRA, 2000, p.171).

Vieira e Fonseca relatam que no momento inicial do programa de EJA proposto pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia foram instaladas 14 salas de aula em bairros da periferia da cidade direcionadas ao público de 18 a 90 anos atingindo cerca de 150 alunos. No primeiro ano de funcionamento esse programa contou com financiamento do Mobral, contudo, logo o Mobral foi extinto e em seu lugar veio a Fundação Educar. Desta forma, a SME de Uberlândia assinou convênio com a Fundação para prosseguir com o programa de alfabetização e escolarização de jovens e adultos na cidade.

Em 1986, o Programa atendeu a 1050 alunos, matriculados em diversos bairros da cidade. Em 1987, atendeu cerca de 700 alunos, envolvendo 49 professores que ministram aulas em 24 bairros da cidade, em seis conjuntos habitacionais e em nove localidades da zona rural. Em 1988, o Programa reunia cerca de 950 alunos, distribuídos em 57 classes do município (VIEIRA; FONSECA, 2000, p.6-7).

De acordo com Rocha (2016, p.66) o programa de ensino direcionado para jovens e adultos tinha funcionamento nos turnos vespertino e noturno com três horas/aula por dia. A estrutura curricular abrangia “o domínio da leitura e da escrita e os conteúdos sistematizados referentes às quatro séries iniciais, possibilitando aos alunos continuidade nos estudos”. O material didático adotado era diferenciado dos tradicionalmente utilizados nas escolas regulares, fazendo uso de “recortes de jornais e revistas e outros meios de comunicação que

pudessem trazer a aprendizagem de leitura e interpretação de texto, assim como informações sobre a realidade, além do dia a dia do meio em que os estudantes viviam” (ROCHA, 2016, p.66).

Em vista disso, Vieira (2000, p. 178) explicita que as concepções pedagógicas utilizadas nesse programa diferiam do que era desenvolvido pela Fundação Educar. “Sua proposta visava à transmissão do saber sistematizado, à valorização do saber popular, a auto-realização, à consciência de classe e à participação ativa na vida comunitária”. Desta forma, a alfabetização não era apenas instrumental, era “concebida como instrumento de luta, como elemento indispensável à atualização dos direitos da cidadania. Assim, as questões existenciais presentes no cotidiano dos educandos eram o ponto de partida para as discussões em sala de aula” (VIEIRA, 2000, p.179).

Os conteúdos referentes às quatro séries iniciais eram trabalhados de forma sistematizada de forma a possibilitar que o aluno pudesse dar continuidade aos estudos. Assim sendo, após concluída essa etapa, o aluno poderia prosseguir seu estudo no Centro de Estudos Supletivos de Uberlândia - CESU. “A Secretaria Municipal de Educação, por meio da Divisão de Educação de Jovens e Adultos, realizava um trabalho de integração com esta instituição” (VIEIRA, 2000, p.179).

Conforme Vieira e Fonseca (2000, p. 8), em seu início, o programa de EJA trabalhava com professores leigos provenientes da própria comunidade e selecionados por ela. Um dos motivos desta forma de seleção é a crença de que por esses “sujeitos pertencerem à mesma comunidade, conheciam os problemas enfrentados no cotidiano pelo grupo, além de serem mais aceitos pelo mesmo”. Entretanto, durante o andamento do programa essas exigências são alteradas.

Evidenciou-se, ao longo do desenvolvimento do programa, a fragilização na formação dos professores. O programa atuou inicialmente com professores leigos, sem a devida preparação para o trabalho em sala de aula. Posteriormente, adotou como requisito mínimo a formação no curso de Magistério. Todavia, a formação dos professores era concebida num sentido restrito, referindo-se apenas à habilitação em Magistério. Estudos realizados nas últimas décadas apontam inúmeras deficiências no curso de Magistério, como a redução nas disciplinas de fundamentação pedagógica, o aligeiramento dos conteúdos e a desvinculação com as questões da realidade educacional brasileira, etc (VIEIRA; FONSECA, 2000, p.9).

Segundo as pesquisadoras, considerando que a maior parte dos cursos de Magistério são direcionados para a educação de crianças, não havia nestes uma formação direcionada para educar jovens e adultos que possuem especificidades bem diferentes da educação

infantil. Além disso, “o trabalho com professores leigos e voluntários vai de encontro à construção da profissionalização docente, representando um processo de desprestígio deste profissional” (VIEIRA; FONSECA, 2000, p.9).

Com a eleição de 1988 volta ao governo do município o prefeito Virgílio Galassi, agora filiado ao Partido Democrático Social (PDS) e com isso, várias mudanças ocorrem na administração do município. E no que diz respeito à educação, se faz necessário a adequação das exigências advindas da nova constituição brasileira promulgada em 1988.

4.2 - A educação de Jovens e Adultos no município de Uberlândia após a Constituição de 1988

Moreira et al (2015) explicita que a partir da década de 1960 houve um crescimento econômico significativo em Uberlândia, principalmente devido a construção de Brasília, “que forneceu as condições políticas e econômicas para os investimentos em infraestrutura que, nos anos 1970, consolidaram a posição de Uberlândia como entreposto comercial e agropecuário, associado à indústria paulista (MOREIRA et al, 2015, p.7).

Em relação ao desenvolvimento econômico da cidade, Moreira et al (2015) aponta como um dos índices que pode demonstrar o crescimento de Uberlândia na década de 1990 os dados referentes ao emprego formal.

Entre 1986 e 1998, o número de postos de trabalho cresceu em um ritmo 36% superior à média nacional, e 50% maior que a média paulista. A maior parte dos postos criados encontra-se no Setor Terciário, mas o Setor Primário é o que cresceu com maior velocidade, um reflexo das transformações econômicas do país e da região. Ao fim da década de 1990, Uberlândia concentrava 35,95% dos empregos formais no Triângulo Mineiro – ao mesmo tempo, Uberaba abrigava 19,12% (MOREIRA, 2015, p.12).

De acordo com Vieira (2000, p.193) os dados levantados pelo censo do IBGE de 1991 apurou que a população de Uberlândia cresceu aproximadamente 52,5% passando de 240.967 em 1980 para 367.062 e se tomarmos como referência 1970 a população praticamente triplicou. Em relação à população entre as pessoas com 15 anos ou mais o crescimento foi de 60% e 8,5% destes eram analfabetos²³, sendo em 1980 correspondente à

²³ O critério utilizado pelo IBGE para determinar que uma pessoa era alfabetizada era conseguir ler e escrever um bilhete simples.

12%. Consequentemente houve uma queda de 4 pontos percentuais no índice, a quantidade de analfabetos absolutos cresceu.

A análise dos dados de escolaridade da população de 10 anos ou mais revela o incremento do analfabetismo funcional, na população de Uberlândia. Em 1991, 19,2% não possuíam as quatro primeiras séries e 67,2% não haviam concluído a escolaridade obrigatória, correspondente à 8a série do ensino fundamental (IBGE, 1991).

Todavia, Fernandes (2002) argumenta que apesar de Uberlândia crescer economicamente, principalmente entre as décadas de 1970 a 2000, a cidade também apresentava problemas sociais.

Nesse sentido, Estudos promovidos pelo CEPES - Centro de Pesquisas Econômicas da UFU, em 1996, revelaram as condições precárias nas quais vivem as camadas de baixa renda de Uberlândia. Os resultados da pesquisa apontaram que 80% da população pesquisada recebem menos de 3 salários-mínimos. Em torno de 55%, gastam quase tudo para alimentar a família; 35% não possuem renda suficiente para a aquisição de quantidade adequada de alimentos. (FERNANDES, 2002, p. 61).

Destarte, nas palavras de Fernandes (2002, p.61) é neste cenário de contraste entre “modernidade e miséria” e com a mudança de governo ocorrida em 1989, o novo Secretário Municipal de Educação, Afrânio Marciliano de Freitas Azevedo²⁴ “considera inadequada a atuação da EJA devido às suas propostas participativas e o pouco número de pessoas atendidas” (p. 54). Proondo, portanto, a reestruturação dessa modalidade após 1989 que culminará na criação do Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo — PMEA. Rocha (2016, p.73) apresenta a estrutura organizacional do programa que no seu início

[...] era coordenado pelo Departamento de Projetos Especiais, da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Uberlândia e, se inseria, portanto, na estrutura organizacional de um programa informal de alfabetização de jovens e adultos. Nesse período, esse órgão possuía uma estrutura composta por assessoria técnica pedagógica que se desdobrava em Departamento de Ensino Urbano, Departamento de Ensino Rural e Departamento de Projetos Especiais (ROCHA, 2016, p. 73).

Conforme Fernandes (2002, p.72) esse programa contou com várias parcerias com empresas e universidades. O Secretário de Educação Municipal buscou convencer empresários e a Associação Comercial e Industrial de Uberlândia - ACIUB “da importância

²⁴ Para conhecer mais sobre a história de Afrânio Marciliano De Freitas Azevedo consultar a tese de Alves (2021).

de melhorar o nível de aprendizado e a escolaridade dos seus funcionários, o que iria se refletir em benefícios para a própria empresa” (p.72).

Dessa maneira, o programa tinha a intenção de instalar salas de aula nos locais de trabalho, priorizando “repartições municipais e empresas de médio e grande porte (p.72). O Programa desde seu início teve uma grade abrangência, tendo em vista que havia aproximadamente 40 mil analfabetos na cidade entre 1989 e 1990 (FERNANDES, 2002, p.72).

O PMEA visava criar:

[...] uma campanha de impacto, com objetivo de envolver e sensibilizar os diversos segmentos da sociedade, tais como: associações comerciais e industriais, empresas, Lions, Rotary e a população em geral, com o objetivo de encaminhar para as salas os alunos analfabetos, ou mesmo abrir espaço para o funcionamento de salas dentro das próprias empresas, sendo a Secretaria responsável pela assistência pedagógica e material, no caso das salas funcionarem nas empresas. Além desse processo, haverá ainda a mobilização constante nos bairros, feita via rádio, televisão, jornal e carros volantes (UBERLÂNDIA, 1989, p. 7).

A ACIUB auxiliou para criação de salas de aula em centenas de empresas no município, de Uberlândia, inclusive em grandes empresas como o grupo Martins e Peixoto. Escolas Municipais e Estaduais também disponibilizaram salas, assim como grupos assistenciais.

A cada empresa caberia ceder o empregado por uma hora durante 3 vezes por semana. As aulas eram ministradas de acordo com o método Paulo Freire, partindo das experiências de vida de cada aluno. Sec²⁵ nos relata em entrevista que os empresários ficaram encantados com os resultados da alfabetização e as empresas tomaram-se mais eficientes, segundo relato dos mesmos. O PMEA contou com uma ampla divulgação na mídia überlandense (FERNANDES, 2002, P. 72).

De acordo com Rocha (2016) a contrapartida da prefeitura seria oferecer os recursos de mobiliários, didáticos e os professores, e após a conclusão da alfabetização, os alunos eram direcionados para salas de EJA para prosseguirem com os estudos de forma regular sem vínculo com a empresa onde trabalhava.

Bernardes (2018), relata que o lançamento do PMEA repercutiu nacionalmente tendo contado com a presença do senador Carlos Chiarelli, então ministro da Educação²⁶ que visitou as salas de aulas localizadas no Departamento Municipal de Água e Esgoto - DMAE

²⁵ Secretário de Educação Municipal Afranio Marciliano De Freitas Azevedo

²⁶ Governo Collor (1990-1992)

e no Bairro Martins. Na ocasião o Ministro prometeu disponibilizar recursos financeiros para o programa tencionando contribuir com a erradicação do analfabetismo.

De acordo com Vieira (2000) um dos diferenciais para promover condições para os trabalhadores permanecer no programa era deixar de lado o enrijecido modelo de escola, oportunizando uma carga horária reduzida²⁷ com horários mais flexíveis de aula e salas com localização próximas às residências ou do local de trabalho. “Assim, a estrutura, organização e funcionamento fugia aos moldes escolares, buscando adaptar-se à realidade dos alunos” (VIEIRA, 2000, p. 210).

Rocha (2016) relata que nos primeiros anos de funcionamento do PMEA o material utilizado para alfabetização foi o “Método Dom Bosco de Alfabetização”, de autoria de Lélio de Barros e Tiago Almeida. Esse material utiliza como base o método silábico tendo como inspiração a “Cartilha Caminho Suave, no processo Sodré e no método Cima” (p.85).

Sua principal característica era a facilidade, rapidez e eficiência de aplicação, propondo uma alfabetização tranquila em 72 horas, e não exigia grande preparo ou especialização de quem o aplicasse. O trabalho do professor se dava a partir de um treinamento inicial realizado pelas coordenadoras do programa, centrado num manual de orientação do método (ROCHA, 2016, p. 85).

Porém, esse método fracassou e por este motivo a equipe do projeto alterou a concepção de alfabetização. E após o segundo semestre de 1991, começou a gradativamente inserir a abordagem construtivista baseada nos trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberoski. Sendo assim, a metodologia que passa a ser usada no programa consiste no Construtivismo sociointeracionista apoiado também pelos trabalhos de Paulo Freire (ROCHA, 2016).

De maneira geral, as concepções de Paulo Freire norteiam a prática pedagógica do Programa, principalmente quanto à visão do aluno adulto, de mundo e de educação popular. Para nós, são ingredientes essenciais na alfabetização de adultos: o diálogo mútuo, a leitura do mundo, a relação professor-aluno, a problematização, o trabalho, a cultura, o conhecimento assistemático, o universo vocabular, a postura do educador, o respeito, a singularidade de cada um, as palavras, os textos significativos extraídos da prática, etc... Outro sim, acreditamos que a educação de adultos, hoje, deve ser atrelada às ideias de Paulo Freire, que, de certa maneira representam a ruptura com a educação bancária e por outro lado, a abertura para novas investidas em educação de adultos. (...) O PMEA em julho de 1991, optou investir na teoria construtivista, tendo sempre em vista a questão de como o aluno aprende ‘e a construção e reconstrução do conhecimento do aluno adulto. (PMEA/SME, 1993, apud BERNARDES, 2018, p 60)

²⁷ Em relação ao ensino regular.

Rocha (2016) destaca que inicialmente o PMEA, no primeiro ano de funcionamento, a equipe era constituída de uma coordenadora geral e uma assessora da coordenação que pertenciam ao quadro de funcionários efetivos da prefeitura. A coordenadora deveria realizar a seleção e treinamento dos estagiários que atuariam no programa e propiciar encontros culturais entre os alunos.

Conforme Fernandes (2002) os professores que atuavam no PMEA eram na verdade estagiários advindos dos cursos de graduação da UFU e da Faculdades Integradas do Triângulo - FIT²⁸. Os alunos estagiavam por seis meses nas salas de EJA como professores, monitores e mobilizadores, cumpriam 15 horas semanais de trabalho e recebiam uma bolsa auxílio.

Depois de serem aprovados, passaram por uma fase de treinamento junto ao corpo pedagógico do Programa; cumpriram uma carga horária de 20 horas semanais e recebiam uma bolsa-auxílio equivalente a 75% do salário-mínimo da PMU e passes urbanos para se deslocarem para suas salas e reuniões de treinamento e estudos. Os contratos tinham a duração de seis meses, podendo ser renovados mediante avaliação e aprovação do trabalho desenvolvido pelo professor estagiário universitário (FERNANDES, 2002, p. 73).

Ainda em 1991, a Resolução 386/91 foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, que implementou e normatizou o oferecimento do ensino regular de suplência na rede pública e particular de ensino de Uberlândia.

Essa Resolução normatizou o que a Constituição de 1988, preconizava que estabeleceu em seu artigo 208, a obrigatoriedade do Estado em garantir o acesso ao Ensino Fundamental aos jovens e adultos que não tiveram essa oportunidade em idade regular. A Constituição de 1988, estabeleceu ainda no seu artigo 212, que os municípios, deveriam aplicar 25% dos recursos orçamentários na educação, responsabilizando-se prioritariamente pelo Ensino Fundamental (BERNARDES, 2018, p. 63).

Fernandes (2002) aponta ainda que no que diz respeito à formação dos professores, essa acontecia uma vez por semana em encontros realizado entre professores e corpo pedagógico. Também havia encontros mensais com todos os profissionais do Programa durante os quais as dificuldades e experiências vivenciadas em sala de aula eram socializados.

Conforme Bernardes e Santos (2019) durante o período de 1993 a 1996, Uberlândia foi administrada pelo prefeito Paulo Ferolla, mas como este pertencia ao mesmo grupo

²⁸ Atualmente chamada de Centro Universitário do Triângulo – UNITRI.

político do prefeito anterior, o secretário de Educação continuou o mesmo. Contudo, a Secretaria Municipal de Educação foi reestruturada e o Departamento de Projetos Especiais e o PMEA foram extintos, “sob a justificativa de que as turmas seriam incorporadas às escolas municipais, de acordo com sua localização” (BERNARDES e SANTOS, 2019, p.134).

Entretanto, Bernardes (2016, p.63) argumenta que se verificou um retrocesso no atendimento da EJA no município nesse período, pois intentando “atender aos dispositivos da Constituição houve a transferência das salas de aula do PMEA para o interior das escolas” e além disso, “os contratos dos estagiários não foram prorrogados, o que acarretou na descontinuidade de todos os estudos metodológicos defendidos até então; e as equipes das escolas não estavam preparadas para desenvolver a alfabetização” na EJA de conforme os pressupostos definido no PMEA.

Diante desse cenário e pela pressão recebida por ex-alunos e ex-estagiários do programa, SME voltou atrás em sua decisão e resolveu, no segundo semestre de 1993, reativar o PMEA. Para tanto, precisou montar uma nova equipe para reiniciar os trabalhos. O PMEA foi reestruturado planejando recuperar a credibilidade que havia alcançado com a comunidade. Houve a contratação de novos estagiários e, aos poucos, as salas de EJA foram reabertas (BERNARDES, 2018, p. 64).

Fernandes (2002) comenta que mesmo sendo reativado, o programa sofreu mudanças, sendo uma dessas relacionada aos espaços de atendimento, que deixaram de priorizar os locais de trabalho ou em espaços ofertados pela comunidade passando a abrir salas principalmente nas escolas municipais e estaduais. “Com esta modificação, as salas existentes nas escolas passaram a ser coordenadas por supervisores do ensino formal; as supervisoras do PMEA atuariam, apenas, nas classes que funcionariam na comunidade ou em empresas” (FERNANDES, 2002, p. 76).

Também no ano de 1995, segundo Bernardes (2002) a SME instituiu a Coordenação da Educação de Jovens e Adultos - CEJA, com objetivo de coordenar e orientar os atendimentos escolares voltados para EJA no município. Passou a promover “formação para os educadores, mostra de trabalhos e encontros culturais que envolviam os alunos e professores de várias modalidades do ensino para jovens e adultos, ganhando destaque na estrutura da Secretaria”.

Diante disso, O PMEA demonstrou em 1995 um efetivo desenvolvimento. E sob a direção do CEJA foi executado um levantamento do nível de escolaridade dos funcionários da Prefeitura, que resultou na abertura de salas de alfabetização e de pós-alfabetização dentro

das repartições públicas. “A intenção era garantir que os funcionários tivessem, no mínimo, o acesso à educação básica”. (BERNARDES, 2002, p. 64-65).

Após essa reestruturação, houve a procura de empresas, entidades e sindicatos ao CEJA, pedindo a abertura de novas salas do programa. Assim, foram efetuadas novas parcerias e a credibilidade do PMEA foi resgatada (BERNARDES, 2002).

De acordo com Bernardes (2002) apesar de haver encontros de formação, ao avaliar o desenvolvimento do trabalho nos anos de 1993 e 1994, a equipe do PMEA verificou que a formação continuada direcionada aos estagiários não estava tendo resultados efetivos, comprometendo a qualidade das suas aulas. Por esse motivo, mesmo havendo uma carga horária destinada a orientação, estudo e trocas de experiências, insuficiência de conhecimentos teóricos sobre alfabetização não resultava em aproveitamento significativo dessas horas de estudo, resultando “em um momento de “troca de receitas”, sem grandes contribuições para sua prática pedagógica” (BERNARDES, 2002, p. 65).

Diante disso, em 1995, a equipe de supervisoras, desenvolveu um projeto para capacitação dos estagiários que tinha como objetivo promover a obtenção de conhecimentos teórico-práticos relacionados ao ensino da leitura escrita. Segundo Bernardes:

Na justificativa desse projeto, a equipe afirma que os conhecimentos, adquiridos em seus cursos de graduação pelos estagiários nem sempre relacionavam-se com o trabalho de alfabetização e que a maioria deles iniciava sua prática sem ter claros aspectos importantes, como: Qual o objeto da alfabetização? O que é ler e escrever? Qual a sua função? Qual a concepção de alfabetização em que eu acredito? Quais as implicações políticas dessa concepção? Quem é meu aluno? Como ele aprende? Qual a postura que eu adoto frente ao processo de alfabetização? (UBERLANDIA, 1995, apud BERNARDES, 2002, p. 65)

Dessa forma, o projeto de capacitação estipulava prosseguimento de ciclos de estudo direcionados aos estagiários realizados de forma sequencial e sistematizada, com periodicidade semanal, com intuito de proporcionar uma formação teórica considerável” (BERNARDES, 2002).

De acordo com Rocha (2016), no ano de 1995 o ensino passa a ser ministrado por professores com formação mínima em magistério. E no ano seguinte, em 1996, devido à política de contenção de gastos, a PMU restringiu o atendimento do PMEA e desse ano em diante o corpo docente passou a ser constituído por professores concursados pela Prefeitura Municipal de Uberlândia, com dobra de 14/h semanais acrescidas do seu cargo. Contudo, havia a possibilidade de utilização de trabalhos voluntários nas instituições filantrópicas e Igrejas.

Com promulgação da Lei 9394/96, em dezembro de 1996, a Secretaria Municipal de Educação estabeleceu como exigência básica para a dobra de cargo que os professores do PMEA tinham de atuar com educação infantil. Esta exigência relaciona-se à norma estipulada no fundão”, que estabelece que nenhuma verba destinada ao ensino fundamental pode ser usada no pagamento de professores de outro nível de ensino (FERNANDES, 2002, p. 77).

A autora destaca ainda que como esses professores atuavam na Educação Infantil ou na educação de crianças e adolescentes mostravam as mesmas dificuldades apresentadas pelos estagiários. Dessa maneira, a equipe de supervisoras do projeto julgou que seria necessário prosseguir com o processo de formação continuada desenvolvida no momento anterior (BERNARDES, 2002).

Segundo Rocha (2016) o PMEA durante sua execução, de 1994-1996 atendeu a uma pequena quantidade de alunos: “Em 1994, o trabalho foi desenvolvido em 25 salas, distribuídas na cidade, tendo atendido 317 alunos. No ano seguinte, 1995, atendeu 406 alunos, em 28 salas de aula. Já em 1996, os dados registram o atendimento de 487 alunos, distribuídos em 29 salas” (ROCHA, 2016, p. 95).

Rocha (2016) explicita que no ano de 1997 houve uma nova troca de governo, assumindo o prefeito Virgílio Galassi (PPB) novamente. Entretanto, dessa vez, a SME foi direcionada para outra administradora, a educadora Ilar Garotti e a EJA não recebeu apoio durante sua gestão. Por conseguinte, o trabalho desenvolvido pelo PMEA continuou, entretanto sem estímulos e sem perspectivas de melhora.

As ações do programa foram reduzidas, incluindo os convênios com a UFU e FIT. Com isso, os poucos estagiários que ainda atuavam foram desligados definitivamente, passando a funcionar apenas com os professores efetivos. Devido à instituição do Fundef, que destinava recursos apenas ao Ensino Fundamental, os docentes que atuavam nesse nível de ensino e dobravam a carga horária no PMEA não puderam continuar o trabalho. A Secretaria de Educação optou por separar as contas correntes dos servidores municipais, a fim de facilitar a fiscalização do cumprimento desse preceito legal. Dessa forma, resolveram contratar, em regime de dobra, apenas aqueles que atuavam na Educação Infantil, visto que esse nível de ensino não era coberto pelo fundo. Não houve seleção desses profissionais, uma vez que, através de um levantamento de interesse em atuar no cargo, notou-se que a demanda era pequena (ROCHA, 2016, p. 96).

Bernardes (2002) explica que em 1998, a Superintendência de Educação do Estado de Minas Gerais – SEEMG, interrompeu o atendimento escolar direcionado as séries iniciais do ensino fundamental (1^a à 4^a) para EJA, fechando as escolas estaduais que funcionavam no turno da noite. Essa ação foi apoiada na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação –

Lei 9394/1996 - LDB, que estipulou a divisão de responsabilidades entre os entes federativos, a União, os estados e municípios sobre oferta do Ensino Fundamental. Assim, os municípios ficariam a cargo, de forma prioritária, pela oferta do ensino fundamental. Em vista disso, houve uma grande procura na rede municipal pela EJA relacionada às séries iniciais.

Diante desse cenário, cresceu o número de alunos matriculados nas salas do PMEA havendo a necessidade de abertura de novas salas nos lugares que ofertavam a EJA, especialmente nos bairros periféricos. Logo, essa grande procura de jovens e adultos por uma vaga na EJA fez com que a equipe do programa acreditasse na necessidade de promover ampliação da oferta de vagas tanto direcionadas para alfabetização, como para pós-alfabetização (BERNARDES, 2002).

Percebia-se que a maior parte dos alunos que buscavam vaga para estudar nas salas do PMEA tinham “conhecimentos iniciais de leitura e escrita, apresentando dificuldades para utilizá-los no dia a dia de suas vidas. Era necessário, então, ampliar o tempo de escolarização para que realmente esses alunos fossem alfabetizados”. Contudo, a SME não partilhava das mesmas convicções e orientou a restrição da atuação do PMEA somente à alfabetização, “entendida como o ensino da leitura e escrita correspondente à 1ª série do Ensino Fundamental (BERNARDES, 2002, p. 71).

Conforme Bernardes e Santos (2019) em 1999, a CEJA foi extinta e o PMEA passou a ser coordenado pelo Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz-CEMEPE.

A equipe do PMEA deixou de ter uma coordenação própria e todas as suas ações passaram a depender da autorização da direção do CEMEPE. A excessiva centralização e burocratização dificultaram a continuidade do trabalho, causando um clima de desesperança e apatia no grupo (BERNARDES, 2002, p. 72)

Cunha (2018) aponta que após o ano 2000, o PMEA passou por novas alterações, inclusive relacionadas à atuação pedagógica, à definição de conteúdo aplicados e aos critérios para abertura de novas salas. Nesse sentido, a prática pedagógica do programa se apoiava em teóricos que defendiam a alfabetização como processo libertário como:

[...] Paulo Freire, Carlos Brandão, Ana Maria do Vale, José R. Ramos, Moacir Gadotti, cujas concepções referem-se à visão de mundo, a relação professor x aluno, a problematização, o trabalho, a valorização da cultura, o conhecimento, o universo vocabular, a postura do educador e o respeito à singularidade de cada um, são essenciais para a alfabetização de adultos. (UBERLÂNDIA, 2004, apud CUNHA, 2018, p. 49-50).

Rocha (2016) relata que o PMEA no ano 2000 tinha uma equipe estruturada com: 4 pedagogas (funcionárias efetivas do CEMEPE), 30 professoras, das quais 3 eram voluntárias e as restantes eram contratadas semestralmente. Os atendimentos chegaram a 473 alunos alocados em 25 salas de aula.

O programa possuía salas nas empresas de trabalho dos alunos, as quais eram mantidas com recursos destas, sendo responsável também pela contratação do professor, cabendo ao PMEA o seu acompanhamento pedagógico. Nos demais locais, a prefeitura disponibilizava o mobiliário, os professores e as pedagogas para acompanhamento (ROCHA, 2016, p.98).

Segundo Rocha (2016) no período de 2001 a 2004, Zaire Rezende (PMDB), tomou posse da Prefeitura e, novamente, o PMEA passou para outra equipe, subordinada ao secretário de educação José Eugênio Diniz Bastos. Essa nova equipe fez uma pesquisa sobre o perfil do aluno do PMEA e constatou que a faixa etária atendida era de 18 a 90 anos; provenientes da população com baixa renda, em sua maioria casados e trabalhadores dos setores de produção social, com atividades prioritariamente braçais. Esses alunos foram excluídos da escola por vários motivos, mas sua intenção de retornar à escola se devia às exigências de qualificação para o trabalho, visando crescer profissionalmente ou apenas conseguir um emprego.

Nesse período, o programa possuía salas de aula espalhadas em vários bairros da cidade, funcionando “em parceria com as escolas municipais, estaduais, particulares, creches e também empresas (associação de moradores, Praia Clube, entidades religiosas, entidades filantrópicas e outras)”. E os professores que faziam parte do programa eram, especialmente, contratados em regime de dobra do cargo efetivo da PMU, atuando com carga horária de 20 horas semanais, contando com 7 e 1/2 horas de módulo semanal (com atividades realizadas em grupo de estudo e produção de material didático) (ROCHA, 2016, p.101).

Para os alunos a carga horária era de duas horas e meia de aula de segunda a sexta-feira havendo encontros de confraternização e palestras e contando com assistência oftalmológica e de transporte e tinham acompanhamento de pedagogos nas salas de assessoramento ao aluno. Durante esse período “foram atendidos: 584 alunos, distribuídos em 29 salas, em 2001; 594 alunos, 28 salas em 2002; 431 alunos, em 24 salas, no ano 2003; 510 alunos, distribuídos em 26 salas, em 2004” (ROCHA, 2016, p.101).

Conforme Ferreira (2018) até 2005 o PMEA atendia alunos desde a alfabetização até o 5º ano em espaços não escolares e nas escolas. Todavia, no ano de 2005 a EJA foi

estabelecida como Modalidade de Ensino no município de Uberlândia, através do Decreto nº 10.079 de 11/11/2005 atendendo as orientações da LDB - Lei nº 9394/1996. Em vista disso, passou a ser ofertada em quatro semestres que equivaliam aos anos finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. E as turmas do Ensino Fundamental I, 1º ao 5º ano, passaram a constituir o PMEA não como Modalidade de Ensino, mas como um programa específico com suas especificidades.

Segundo histórico da EJA de Uberlândia em 2005, o NEJA (Núcleo de Educação de Jovens e Adultos), reorganiza as ações do PMEA. Nessa nova organização o trabalho passa a ser estruturado em eixos temáticos e os conteúdos básicos passam a ser ensinado, por meio de abordagem interdisciplinar que respeitava o ritmo e vivências de cada aluno.

Assim sendo, abertura de salas de aula ocorre em qualquer período do ano, de acordo com as demandas da comunidade (UBERLANDIA, 2022). No próximo tópico veremos como ocorria a educação dos Surdos na EJA de Uberlândia.

4.3 - A educação de Jovens e Adultos no município de Uberlândia: Onde estão os Surdos?

De acordo com Amorim e Silva (2017) as primeiras instituições que promoveram educação em Uberlândia/MG tiveram origem na década de 1960. A primeira foi a Associação dos Surdos e Mudos de Uberlândia - ASUL cuja fundação data de 1966. E posteriormente, em 1974, foi a Associação Filantrópica de Assistência aos Deficientes Auditivos - AFADA, fundada em um anexo da Escola Especial Novo. Essa associação visa:

[...] o atendimento crianças com deficiência auditiva e/ou com distúrbios na área da linguagem, cuja faixa etária é de zero a quatorze anos, no trabalho de habilitação e/ou reabilitação oral e auditiva, sem a utilização da Libras no processo de comunicação. Para tanto, disponibiliza de fonoaudiologia, psicologia, assistência social e pedagógica, atendimento médico otorrinolaringológico, neurológico, pediátrico e encaminhamentos para implantes cocleares e protetização (AMORIM, 2015, p 63).

Além disso, Barros (2003) explicita que a AFADA era reconhecida como uma instituição de utilidade pública municipal, estadual e federal. É importante compreender que essas instituições eram privadas, mas muitas vezes recebiam subvenções públicas ou outras ajudas (professores, prédios) para realizar e manter suas ações. Esses apoios eram recebidos quando os trabalhos dessas instituições ficavam conhecidos (GOBBI, 2006)

Conforme Gobbi (2006, p.74), nas décadas de 1970 e 1980 havia a publicações de artigos constantes no Correio de Uberlândia relatando as ações que a AFADA desenvolvia, assim como o “discurso ideológico da instituição que forjava a imagem do surdo enquanto vítima de uma doença que o excluía do convívio com os “normais””. Dessarte, para inserir o surdo na sociedade, sem “macular o espaço urbano de Uberlândia, o caminho era a reabilitação por intermédio da AFADA. A eficiência da Instituição reafirmava-se sobre as bases sólidas do dever cumprido”. Diante dessa justificativa, os surdos nessa instituição eram sujeitados a procedimentos clínicos para conseguir a normalização aceitável para se integrar plenamente à sociedade (GOBBI, 2006, p. 74).

Dessa forma, até a década de 1990, não havia por parte do município a promoção de uma educação para surdos na cidade. Para explicar o contexto histórico do ensino de 1º Grau, atual Ensino Fundamental do município de Uberlândia, que na década de 1990 passará a incluir os surdos.

Faria²⁹ (1996) relata que até o ano de 1979 a educação prestada pela esfera municipal a alfabetização de adultos contava apenas com duas escolas de 1º grau. Dessa forma, o ensino na cidade era basicamente realizado pelo estado, ficando a orientação e supervisão desse ensino sob a responsabilidade da 26ª Delegacia Regional de Ensino.

É importante ressaltar, em termos de contextualização, o surgimento desse trabalho na Secretaria Municipal de Educação que se deu no período de 1979 a 1989. O município de Uberlândia, atuava somente com duas escolas de ensino de primeiro grau, como era denominado na época, a Pré-escola e o Ensino de Jovens e Adultos (EJA) (DAMÁZIO, 2022, p. A1).

Nesse sentido, um marco importante foi a criação em 1979 da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, que permitiu que gradualmente se fizessem reformulações para que o município tivesse condições de ofertar o ensino de 1º grau, o pré-escolar e a educação de jovens e adultos (FARIA, 1996).

Por esse motivo, até 1977 havia somente a Escola Municipal Mario Porto e no ano seguinte, em 1978, outra escola começou a funcionar na cidade, a Escola Municipal Afrânio Rodrigues da Cunha. E em 1984 Escola Municipal Mario Porto foi transferida para a rede estadual. De acordo com Faria (1996) “essa transferência ocorreu porque não havia interesse do município em assumir a responsabilidade pelo ensino fundamental na zona urbana”.

²⁹ Faria era o sobrenome usado anteriormente por Damázio.

Nesse período havia um entendimento de que o município não tinha responsabilidade em atender o Ensino Fundamental. E isso, obviamente, para o município era melhor porque ele ajudava o estado com a manutenção física e estrutural das escolas de Ensino Fundamental e não se responsabilizava por esta modalidade de ensino. Ao município cabia a responsabilidade de cuidar basicamente da Educação Infantil, das creches e da EJA (DAMÁZIO, 2022, p.A1).

Diante desse descaso do município não assumindo o ensino de 1º grau de forma consistente, também não havia espaço para a oferta de educação especial na rede pública municipal, ficando esse ensino a cargo do Estado ou de instituições privadas.

Sendo assim, o trabalho com esse nível até 1991, era quase inexistente nas escolas da PMU, o que dificultava atender qualquer aluno com deficiência. Desta forma, esse tipo de atendimento ficava totalmente a cargo do Estado, ou seja, as escolas estaduais é que se responsabilizavam por esse trabalho na Educação Especial. Portanto, o município não tinha nenhuma ação neste sentido, nem de formação, muito menos de atendimento (DAMÁZIO, 2022, p. A1).

Entretanto, essa realidade começou a ser modificada devido, principalmente ao aumento da população que começou a migrar para cidade, principalmente a partir da década de 1970, com isso, a oferta de vagas era muito inferior do que realmente era necessário. Portanto, para aplacar um pouco essa questão, no período de 1979 a 1989, o município realizou diversas reformas em escolas da rede estadual e ainda construiu nove escolas municipais, enquanto o Estado construiu somente uma escola no bairro Luizote de Freitas, considerado um bairro periférico. Porém, foi só a partir de 1990 que o ensino de 1º grau no município, e consequentemente a educação especial tiveram uma mudança significativa (FARIA, 1996).

A partir de 1990, devido à Constituição Federal de 1988, os municípios passam a ter a obrigatoriedade em assumir o Ensino Fundamental. Assim, o município de Uberlândia se viu na responsabilidade de aumentar e atuar no Ensino Fundamental, já que até 1989 esse trabalho era basicamente realizado pelo Estado. [...] Nesse contexto, o município de Uberlândia dá início a todo o processo, conhecido como “Projeto de Ensino Alternativo” que depois virará um programa, ou seja, a implantação da Educação Especial na rede municipal (DAMÁZIO, 2022, p. A1-2).

Nesse contexto, após 1988 começou a construção de mais doze escolas municipais e dois Centros de Atendimento Integral – CAIC³⁰. Importante frisar que nas palavras de

³⁰ A construção dos CAICs ficou a cargo do governo federal, porém a manutenção e a condução pedagógica ficavam a cargo do município.

Damázio (2022) essas escolas já foram construídas pensando na acessibilidade de Pessoa com Deficiência- PcD.

No momento em que essas escolas foram construídas elas já nasceram com toda acessibilidade arquitetônica. A escola já começava com a sala de recurso implantada. Nós comprávamos a quantidade de materiais para essas salas e com a equipe de professores qualificada. Montamos a escola com direção, com professores, com a equipe do programa Ensino Alternativo (DAMÁZIO, 2022, p. A10).

A partir de 1990 começa a ser construído o projeto que irá dar início a educação especial no município de Uberlândia. Antes de apresentarmos como o projeto/programa se desenvolveu, cabe mostrar o contexto que levou prefeitura a realizar essas ações encontrados no documento Programa Básico Legal Ensino Alternativo: histórico e estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, que relata o que ocorreu no período de 1990 a 2005:

Sabe-se que, embora o direito à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais esteja garantido na Constituição Brasileira (art.208 inciso III), o percentual de crianças, jovens e adultos atendidos sistematicamente ainda é insuficiente. É preciso, então, garantir o acesso e permanência na escola, de qualquer aluno, sem excluir ninguém. Isso significa colocar em prática uma política de respeito às diferenças individuais, o que representa atendimento diferenciado para determinados alunos, dentre os quais se situam aqueles com necessidades educacionais especiais. A escola brasileira tem se mostrado incapaz de aceitar e educar as pessoas com necessidade educacionais especiais. A falta de compromisso com o aluno, resultante do desconhecimento quanto ao papel da educação especial e de seus objetivos, por parte de alguns vem dificultando o atendimento educacional especializado, no contexto da escola comum. Sabe-se que, embora o direito à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais esteja garantido na Constituição Brasileira (art.208 inciso III), o percentual de crianças, jovens e adultos atendidos sistematicamente ainda é insuficiente. É preciso, então, garantir o acesso e permanência na escola, de qualquer aluno, sem excluir ninguém. Isso significa colocar em prática uma política de respeito às diferenças individuais, o que representa atendimento diferenciado para determinados alunos, dentre os quais se situam aqueles com necessidades educacionais especiais. A escola brasileira tem se mostrado incapaz de aceitar e educar as pessoas com necessidade educacionais especiais. A falta de compromisso com o aluno, resultante do desconhecimento quanto ao papel da educação especial e de seus objetivos, por parte de alguns vem dificultando o atendimento educacional especializado, no contexto da escola comum. Buscando soluções para toda essa problemática e pensando tornar possível a delinearção e implantação do atendimento ao indivíduo com necessidade educacional especial nas escolas municipais, foi elaborado o projeto de ensino e pesquisa denominado Ensino Alternativo, pela professora doutora Mirlene Ferreira Macedo Damázio (então assessora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação do Município de Uberlândia) visando responder e superar as dificuldades até hoje

enfrentadas frente a integração desse indivíduo no sistema regular de ensino (UBERLÂNDIA, 2005, p.2).

Portanto, através desse relato, podemos verificar a preocupação do município em começar a promover uma educação direcionada as pessoas com deficiência, assim como atender as exigências da Constituição de 1988. Dessa maneira, em 1990 começa a ser estruturado o Ensino Alternativo nas palavras de Damázio:

Neste período o grande mote era o da integração escolar³¹. Nós tínhamos a compreensão dos programas obrigatórios para atendimento desses alunos nas escolas públicas municipais. Como o município não tinha nenhum tipo de serviço na área de Educação Especial e eu tinha experiência de atuação na mesma, tendo em vista que minha vida profissional anterior, foi em Escolas Especiais, em específico na escola de surdo da cidade de Uberlândia, a escola AFADA (Associação Filantrópica de Atendimento ao Deficiente Auditivo), na Escola Especial Novo Horizonte e também no Centro Estadual de Educação Especial de Uberlândia (CEEEU) com as outras deficiências. [...] Nesse sentido, para realizar a construção das escolas os projetos arquitetônicos foram pensados levando em conta os Projetos Pedagógicos e outros projetos que poderiam ser importantes a qualidade de uma ação pedagógica na escola. Dessa forma, surge a construção do programa municipal de Educação Especial, denominado na época, de Ensino Alternativo. Fizemos o projeto que foi apresentado a secretaria e o Secretário de Educação aprovou. Em seguida, precisaríamos de profissionais e somente com o projeto aprovado pela Câmara Municipal, com o corpo de profissionais poderíamos iniciar todo o trabalho. O projeto foi aprovado e iniciamos as atividades. Entretanto, mesmo antes de ser aprovado na Câmara, montamos uma frente de trabalho que foi iniciada seis meses antes a formação de professores envolvendo pessoas interessadas em atuar na área (DAMÁZIO, 2022, p. A2-3).

Também é relevante trecho do documento da SME com Proposta de reestruturação e ações do Programa Ensino Alternativo para 2001 que aponta eventos internacionais que influenciaram não apenas a Educação Especial em Uberlândia, mas no país.

[...] é importante ressaltar que a década de 90, praticamente o período de existência do PEA, foi e ainda continua sendo uma época marcada por grandes acontecimentos na Educação Especial, podemos ressaltar as Conferências Mundiais como a realizada em Jomtien, em 1990, onde houve a participação de mais de 50 países, dentre eles o Brasil, definindo os novos rumos para a Educação, priorizando-se a construção de uma Escola Para Todos, uma escola onde pudessem conviver não só alunos “deficientes” e “normais”, mas toda e qualquer pessoa, de diferentes níveis sociais, diferentes culturas, raças, enfim, todos. Logo em seguida, em 1994, foi realizada na Espanha uma outra reunião importante de onde surgiu o documento Declaração de Salamanca, inspirada nos princípios de

³¹ A integração educativo-escolar consiste no processo de educar-ensinar em mesmo grupo, crianças com e sem necessidades especiais, seja parcial ou na totalidade do tempo de permanência na escola (CARVALHO, 1999).

integração e no reconhecimento da necessidade de ação para conseguir “escolas para todos”, buscando um consenso mundial sobre os futuros rumos dos serviços educativos especiais, que passa a defender o princípio da inclusão, reforçando as diretrizes da Conferência Mundial, ou seja, colocar todos nas escolas regulares (UBERLANDIA, 2000, apud GOBBI, 2006).

Em relação à formação de professores, que como é possível constatar no relato de Damázio constitui um importante aspecto do Ensino Alternativo, trataremos mais especificamente no próximo tópico. E sobre passos iniciais do projeto Ensino Alternativo Lemes (2012)³² relata a fala de uma assessora que participou da estruturação do projeto

Em uma das reuniões que acontecia periodicamente com o secretário municipal Afrânio de Freitas Azevedo, ocorreu a solicitação por parte desse secretário aos seus colaboradores diretos, que se fizessem levantamentos das necessidades que existiam na educação municipal. Dessa forma, o secretário municipal de educação propôs que numa próxima reunião fossem discutidas as necessidades apresentadas e que discutissem as possibilidades de ação para atender as demandas apresentadas. Entre as muitas reivindicações colocadas, o departamento de ensino urbano (segmento da SME na década de 90) trouxe como pauta a educação escolar e o atendimento às pessoas com deficiência e com distúrbios/problemas de aprendizagem na rede municipal, cuja reivindicação obteve aprovação do gestor da educação municipal. O departamento de ensino urbano apresentou um Programa para o atendimento aos alunos com deficiências e transtornos/problemas de aprendizagem e em agosto de 1990, instituímos o Programa Ensino Alternativo – PEA. Organizamos um curso para um grupo de 25 profissionais dessa rede de ensino que atuariam nessa frente de trabalho. Os professores participantes foram indicados pelos diretores das escolas. Os estudos do grupo consistiam em conhecimentos, habilidades e construção de materiais nas áreas das deficiências física, auditiva, visual, mental e distúrbios/problemas de aprendizagem. (ASSESSORA 1, apud LEMES, 2012, p. 59).

Em outra fala da coordenadora Araújo ela relata não apenas as reuniões com o Secretário da Educação como as reuniões que foram realizadas com as famílias dos alunos surdos que estavam fora da escola como as propostas iniciais de ações do Ensino Alternativo

[Damázio] era assessora do Dr. Afrânio, secretário de Educação e Coordenava o Departamento Urbano que administrava todas as escolas da cidade. E eu e a Isabel Carrijo fomos trabalhar com ela nesse departamento. [...] A Mirlene, por ter a experiência e vivência com trabalho com a Educação Especial, e como o Doutor Afrânio era o Secretário de Educação, eles se reuniram e criaram o Ensino Alternativo. Eu não sei como eles conversaram, mas sei que quando criou o projeto, a Mirlene convocou uma reunião chamando os pais das pessoas que ela conhecia (Surdos) [...]. E

³² Lemes (2012) utiliza entrevistas como ferramenta da metodologia Grupo Focal, porém de forma diferente da História Oral onde os entrevistados são tratados pelos sobrenomes e se constituem como autores. A autora não diz quem são as entrevistadas, apenas refere-se a elas como ASSESSORA 1 e ASSESSORA 2.

como coordenadora eu participava das reuniões. Chamou os pais para saber onde estavam os meninos. E a maioria deles não estava mais estudando, porque não estava conseguindo aprender na escola regular e foram evadindo. Tinha uns vendendo balas no sinaleiro, tinha outros que foram se profissionalizar, [...] que foi aprender com o pai a profissão de mecânico. Enfim, foram para vários locais, cada um em um canto. A Mirlene reuniu esse pessoal, com aval do Doutor Afrânio, e criaram esse projeto que se chamava Ensino Alternativo. Pelo que me lembro, a princípio, esse projeto ela escreveu tentando criar uma dinâmica de atendimento para os alunos surdos. Naquela época nós dizíamos que seria uma dinâmica de atendimento para os alunos surdos no Ensino Regular. Nessa ocasião nós trabalhávamos com a perspectiva da Integração. A Mirlene tinha vindo daquelas escolas e instituições segregadas, e ela que começou a ler sobre a “comunicação total³³”. A Lucinda de Brito estava começando a publicar os livros dela, os estudos na tribo dos índios Urubu-Kaapor e aquilo estava influenciando aqui e todo mundo estava querendo estudar. Mas, nas escolas a Mirlene começou o trabalho procurando quem sabia língua de sinais, mas não tinha ninguém. Então ela foi buscar pessoas que trabalhavam nas igrejas. Eu lembro que a Mirlene fez uma pesquisa na época e achou a Cristiane, que trabalhava na igreja. As mães dos surdos ajudavam muito e os próprios surdos também nos ajudavam. Tinha também o Daniel (Daniel Sales Silva), ele não morava aqui a princípio, mas quando mudou para Uberlândia a Mirlene o contatou na igreja também, mas ele não participou da primeira reunião. E nessa reunião, os pais decidiram que a Associação de Pais dos Surdos de Uberlândia - APASUL também iria apoiar o projeto. A Mirlene começou a organizar, com Doutor Afrânio, salas de estudos. Eles acreditavam na integração, que os surdos estivessem dentro da escola, pois isso já seria um passo muito grande, pois iria tirá-los dessa invisibilidade. Porque o contexto escolar não abria as portas de jeito nenhum, então quando abriu foi muito importante, pois trouxe os alunos surdos para sala regular e todos juntos. E aí ficou a pergunta: Quem vai dar aula para eles? Quem tem libras? E não tinha ninguém (ARAÚJO, 2022, p. C1-2).

Vê-se, portanto, que apesar da intenção de se iniciar um projeto para atender os alunos portadores de deficiência, que na realidade seria iniciado com os surdos, não havia estrutura na rede municipal de ensino para começar o projeto, pois não havia profissionais com formação, nem intérpretes, instrutores e professores. Essa questão também pode ser constatada na fala de Damázio sobre a estruturação do Ensino Alternativo:

Até 1990, a Secretaria Municipal de Educação, era bem pequena, tinha apenas alguns professores da Educação Infantil e os coordenadores das escolas de Educação Infantil. Eu era coordenadora de uma dessas escolas. Atuávamos muito nesse ciclo (Educação Infantil) e com a EJA, que tinha um setor que se responsabilizava. Nesse sentido, nós tivemos que trabalhar

³³ A comunicação total considera a Pessoa com Surdez de maneira natural, aceitando suas características e recomendando a utilização de todos os recursos disponíveis para a comunicação. Buscando, dessa forma, potencializar as interações sociais, levando em conta as áreas cognitivas, linguísticas e afetivas dos alunos. Os resultados gerados por esta concepção são questionados, quando se verifica as PS diante dos desafios cotidianos da vida (CICCONE, 2000)

com todos esses projetos do governo buscando a estruturação das escolas municipais. Foi tudo muito intenso, pois desde que começaram a construção destas escolas, nós já tínhamos uma preocupação que as mesmas pudessem atender alunos com alguma deficiência (DAMÁZIO, 2022, p. A2).

Ainda sobre o período inicial do Ensino Alternativo Damázio (2022) comenta que foi realizada uma pesquisa em parceria com o exército para compreender onde as pessoas com deficiência da cidade estavam e que nível de escolaridade possuíam. Assim,

[...] foi realizado em parceria com exército um mapeamento das pessoas com deficiência na cidade de Uberlândia. Este mapeamento nos ajudou a organizar os atendimentos nas escolas e ver o nível de escolaridade desses alunos. E nos deu condição de saber quantidade de alunos surdos que não tinham acesso à escola. O que chamou bastante atenção na época é que os alunos com esse tipo de deficiência eram extremamente prejudicados, pois a escola especial existente na cidade não conseguia dar escolaridade para eles, a escolarização ia somente até a quarta série. Da quinta série em diante eles tinham que ir para as escolas estaduais e estas não conseguiam fazer esse percurso. Na época que nós fizemos esse mapeamento, foi diagnosticado junto à associação de surdos que havia 168 surdos, sendo que destes, 125 tinham até 20 anos e os outros 43 tinham acima de 21 anos. Desses surdos, 152 estudaram da primeira à quarta série e os outros 16 alunos estudaram de 5^a a 8^a série. Era possível enxergar o potencial deles, mas muitos desistiam da escola, ou evadiam ou eram reprovados. Não tinham um percurso escolar que pudesse realmente aproveitar o grande potencial que essas pessoas tinham. E desta forma, iam para o trabalho, ou melhor para um sub trabalho, a maioria era vendedor ambulante (DAMÁZIO, 2022, p.A3).

Nessa fala é possível inferir que Uberlândia buscava sair de uma fase de segregação das pessoas com deficiência, para uma fase de integração, em que os sujeitos passam a ser integrados nas escolas especiais ou escolas comuns. Nesse sentido, de acordo com Sasaki (1999).

Excluídas da sociedade e da família, as pessoas deficientes eram geralmente atendidas em instituições religiosas ou filantrópicas, caracterizada pela fase de segregação. Na fase de integração surgiram as escolas especiais, os centros de reabilitação, oficinas protegidas de trabalho, treinamento profissional e ainda classes especiais dentro da escola comum, para garantir que as crianças deficientes não “absorvessem a energia do professor” para que não impedissem de “instruir adequadamente o número de alunos geralmente matriculados numa classe”. Os testes de inteligência identificavam e selecionavam o potencial acadêmico. (SASSAKI, 1999, p. 112).

Assim sendo, no primeiro momento, foram realizados esse levantamento de onde os surdos estavam. Foram chamados os pais de alunos surdos para uma reunião objetivando verificar as necessidades desses alunos e apresentar o projeto do Ensino Alternativo. Na

imagem 06 podemos observar uma das primeiras reuniões realizadas com Damázio em 1990 para apresentar o projeto do Ensino Alternativo para os representantes da associação e pais e amigos das pessoas com deficiência de Uberlândia – APASUL.

Imagen 6 -Reunião de discussão do projeto EA com Damázio (em pé) e representantes da APASUL



Fonte: Acervo Damázio (2022).

Começaram as buscas por profissionais na cidade que tivessem formação ou pelo menos conhecimento da língua de sinais, precisando recorrer aos intérpretes que atuavam nas igrejas para em seguida começar uma formação que permitisse o início das atividades nas escolas.

[...] foi estruturado em etapas, não começamos em todas as escolas municipais ao mesmo tempo, porque não tínhamos profissionais preparados para isso. Praticamente tínhamos no município duas pessoas com alguma experiência, ou atuação com alunos que tinham determinada deficiência. As experiências dos profissionais eram ínfimas e nos traziam várias dificuldades. Essas dificuldades foram sendo resolvidas, inicialmente, com esse curso de formação que iniciamos seis meses antes de introduzir nas escolas. O curso teve início em 1990, no mês de agosto, para iniciarmos os trabalhos nas escolas em 1991 (DAMÁZIO, 2022, p.A3).

Tendo havido as primeiras formações de profissionais para atuar no Ensino Alternativo, em 1991 começaram as primeiras experiências em sala de aula para trabalhar a alfabetização dos surdos que estavam fora da escola

Também é bastante importante enfatizar que, quando nós iniciamos o projeto, a estruturação e a aprovação dele, nós criamos uma sala de EJA, pensando naqueles 43 alunos acima de 20 anos, na Escola Municipal Stela Maria de Paiva Carrijo. Essa escola fica na região central de Uberlândia e era uma escola de Educação Infantil, por isso fizemos a adequação para abrir uma sala à noite de EJA. E eu fui para esta sala como professora. Eu trabalhava durante o dia na secretaria e à noite eu ia para esta sala (DAMÁZIO, 2022, p.A7).

Conforme Araújo e Sousa (2006), o Ensino Alternativo começou em 1991 e foi implantado de forma mais sistematizada em 1992 em cinco escolas urbanas e uma rural.

Escola Municipal Professor Sérgio de Oliveira Marquez, Escola Municipal Professor Leônicio do Carmo Chaves, Escola Municipal Afrânio Rodrigues da Cunha, Escola Municipal Professor Eurico Silva, Escola Municipal Boa Vista e uma rural Escola Municipal Antonino M. Silva – Martinésia e em salas cedidas pela Associação de Moradores no Bairro Luizote. Logo em seguida o atendimento feito na Escola Boa Vista, transferiu-se para a Escola Municipal Professor Mário Godoy Castanho (UBERLÂNDIA, 2005, p. 2).

Dessa forma, por meio do Ensino Alternativo, foi promovida assistência aos alunos com necessidades especiais residentes na Zona Urbana e na Zona Rural. Através desse projeto se planejava a promoção de “uma dinâmica de ação pedagógica dentro da escola comum para favorecer a aprendizagem dos alunos com deficiências auditiva, física, visual, mental leve e distúrbios de aprendizagem” (ARAÚJO; SOUSA, 2006, p. 42).

O objetivo do programa era minimizar as principais barreiras que o educando com necessidades especiais encontrava no ensino regular, dentre elas: carência na assistência individualizada, inadequação de recursos didático-pedagógicos, falta de equipe especializada para comunicar-se com o deficiente auditivo, bem como a estruturação de um trabalho psicossocial, que viabilizasse sua inclusão e evitasse a discriminação (ARAÚJO; SOUSA, 2006, p. 42).

Sobre a dinâmica do Ensino Alternativo, essa ocorria com toda a equipe escolar envolvida e com educadores especializados que realizavam o assessoramento dos alunos juntamente com os professores regentes das salas de aula regular. Esses atendimentos eram feitos de forma individual no contraturno. Para tanto, a escola contava com uma sala chamada “Sala de Ensino Alternativo” que consistia em um espaço reservado e organizado com diversos materiais adaptados e construídos para atender as especificidades de cada aluno.

O trabalho realizado com os alunos surdos chegou a ser premiado duas vezes pela Fundação Roberto Marinho. A primeira premiação foi conferida pelo projeto Ciranda da Ciência da Fundação Roberto Marinho por um trabalho realizado pelos alunos Surdos do Ensino Fundamental da rede municipal de Uberlândia sob a supervisão da professora Gilvane Gonçalves Correa em 20 de outubro de 1992.

Ciranda da Ciência. Para despertar a curiosidade científica dos brasileiros e das brasileiras, especialmente dos(as) jovens, a Fundação Roberto Marinho e a Hoechst do Brasil criaram, em 1986, o projeto Ciranda da Ciência. Elaborado por especialistas da Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências (FUNBEC), o programa se destinava prioritariamente aos alunos do segundo segmento do ensino fundamental, e tinha como proposta fazer da pesquisa científica uma atividade descontraída e prazerosa, além de incentivar o aprimoramento dos professores e o investimento nos laboratórios de pesquisa das escolas. Em 1987, escolas da rede oficial de ensino receberam os kits para iniciação científica. Em 1988, surgiu a ideia de se criar o Clube da Ciranda da Ciência, que, sete anos mais tarde, alcançou cem mil sócios. Até 1995, ano do término do programa, o número de crianças e jovens impactados diretamente ou indiretamente por alguma de suas várias atividades totalizou três milhões, praticamente triplicando as estimativas iniciais (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, 2022, N/P).

Em seu depoimento Damázio fala sobre essa premiação recebida. “Nós tivemos alunos que ganharam feiras de ciências em São Paulo e eram alunos surdos. O trabalho foi feito na época com a professora Gilvane. Eles foram para o projeto da TV Futura e ganharam prêmio” (DAMÁZIO, 2022, p. A18).

Imagen 7 -Certificado Mérito da Ciranda da Ciência - 1992.



MÉRITO CIRANDA da CIÊNCIA

Conferimos a

PROFESSORA GILVANE GONÇALVES CORREA

o Mérito Ciranda da Ciência
pela significativa contribuição
para o desenvolvimento do
Projeto Ciranda da Ciência.

SÃO PAULO, 20 DE OUTUBRO DE 1992.



JOAQUIM FALCÃO
Secretário Geral
Fundação Roberto Marinho

CLAUDIO SONDER
Diretor-Presidente
Hoechst do Brasil

Fonte: Acervo Correa (2022).

A outra premiação foi concedida ao Programa Básico Legal de Ensino Alternativo, novamente pela Fundação Roberto Marinho, em 1999 e como prêmio contemplando os Deficientes Auditivos com fitas de vídeo do Telecurso 2º grau, legendadas.

Na imagem 08 podemos ver o anúncio publicado na Revista da FENEIS Nº 2 de Junho de 1999, p. 8 apresentando o Regulamento para participação na promoção do Telecurso 2000 (parceria entre o Ministério do Trabalho e Emprego, a FIESP, CNI/SESI, Canal Futura e Fundação Roberto Marinho) que visava premiar instituições que trabalhassem com surdos por pelo menos um ano e que tivessem experiências pedagógicas de qualidade tendo como foco a educação de jovens e adultos Surdos em todo país. Para participar a instituição deveria relatar as atividades pedagógicas desenvolvidas com os alunos surdos da EJA e mostrar seus resultados.

Imagen 8 -Regulamento da promoção do Telecurso 2000

PRÊMIO TELECURSO 2000 – EDIÇÕES LEGENDADAS

O Telecurso 2000 – Edições Legendadas é uma iniciativa do Projeto Telessalas 2000 – parceria entre o Ministério do Trabalho e Emprego, a FIESP, CNI/SESI, Canal Futura e Fundação Roberto Marinho, com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador.

Este concurso tem como objetivo premiar experiências de qualidade, que tenham como foco a educação de jovens e adultos Surdos em todo o país. Queremos, assim, estimular que mais e mais iniciativas como estas surjam e aprimorem seus resultados, para que Surdos e outros segmentos sociais com dificuldades de audição tenham direito à Educação Básica e possibilidade de inclusão no mercado de trabalho.

Regulamento

- 1- Esta é uma promoção de caráter exclusivamente cultural, sem qualquer modalidade de sorteio ou pagamento pelos concorrentes, nem vinculada à aquisição de qualquer bem, direito ou serviço, aberta a todas as instituições que trabalhem com Surdos por um período mínimo de um ano.
- 2- Para participar, a instituição deverá relatar as atividades pedagógicas que tenha desenvolvido com seus alunos Surdos e seus resultados.
- 3- Não serão selecionadas as instituições que já possuam o kit Telecurso 2000 – Edições Legendadas e programas que já tenham sido premiados anteriormente.
- 4- Os Kits serão entregues a um número máximo de até 50 (cinquenta) instituições que tiverem os melhores trabalhos desenvolvidos com Surdos, escolhidos por uma Comissão Julgadora de educadores e especialistas renomados – convidados pelo Canal Futura e Fundação Roberto Marinho. Tal decisão será soberana e irreversível.
- 5- Cada instituição selecionada receberá um kit contendo 52 fitas VHS, compostas de 398 aulas de 1º Grau do Telecurso 2000 – Edições Legendadas e mais 18 livros de 1º Grau do Telecurso 2000.

Observação: Os prêmios doados não podem de forma alguma serem convertidos em dinheiro.

- 6- Será entregue apenas um kit para cada instituição selecionada.

Observação: Não será obrigatória a entrega dos 50 kits. O juri de especialistas em Educação Especial poderá decidir pela não premiação, dependendo da qualidade dos trabalhos inscritos.

- 7- As inscrições deverão ser feitas, **obrigatoriamente, via Correio**.

8- A correspondência deverá ser enviada à: Prêmio Telecurso 2000 – Edições Legendadas Caixa Postal 2006 - Rio de Janeiro - RJ Cep – 20001-970

- 9- As instituições selecionadas autorizam desde já a Fundação Roberto Marinho e seu canal educativo intitulado FUTURA, a utilizar, publicar, reproduzir, divulgar, exibir – sem restrição de espécie alguma, por qualquer meio ou técnica, no Brasil e no exterior, em qualquer tipo de mídia, através de qualquer processo de transporte de sinal ou suporte material existente, ainda que não disponível em território brasileiro, sem limitação no número de emissões e sem qualquer ônus tanto para a Fundação Roberto Marinho quanto para o Canal Futura – as atividades pedagógicas objeto dos trabalhos por elas criados.

10- Os materiais encaminhados pelos participantes não serão devolvidos, em hipótese alguma, pela Fundação Roberto Marinho e Canal Futura.

- 11- A participação no Prêmio Telecurso 2000 – Edições Legendadas implica a aceitação irrestrita deste regulamento.

Obs.: O regulamento está disponível na página da Internet – www.futura.org.br ou em caso de dúvida mande um e-mail para canal@futura.org.br

(Fonte: Acervo Duarte (2022)).

Uma das questões que Damázio relata é o fato de além de trabalhar na coordenação do projeto, como ela possuía experiência profissional na área de educação de surdos ela assume a sala de aula com os jovens e adultos surdos, mas não trabalha sozinha. Além de contar com a presença do intérprete ela coloca mais três ou quatro professoras em sua sala

para que fossem aprendendo a trabalhar com os surdos e pudessem assumir outras salas de aula depois, ou seja, já havia aí a intenção de formar os professores para atuar com os alunos surdos, tendo em vista que não havia profissionais já formados em condição de atuar nessa área.

Segundo Araújo e Sousa (2006, p.43), em 1993, o projeto Ensino Alternativo alcançou 27 escolas (redes urbana e rural) de 1^a série ao 2^o grau e supletivo. Para tanto foi preciso promover a aplicação da equipe multidisciplinar com intuito de realizar o acompanhamento e assessoramento do trabalho realizado pelos profissionais na escola e comunidade.

Assim, a equipe inicial que era composta por apenas psicopedagogas, professoras de BRAILLE e instrutor de LIBRAS, passou a contar com mais profissionais, sendo estes: psicomotricistas, técnico em baixa visão e intérpretes de LIBRAS. Vale ressaltar que os instrutores de LIBRAS e professoras de BRAILLE são pessoas com deficiência auditiva e visual respectivamente (ARAÚJO, 2022, p. C5).

E os intérpretes foram: Daniel Sales Silva, Cristiane Vieira de Paiva Lima e Ana Beatriz da Silva Duarte, Elemária Medeiros Costa Araújo e Alessandra da Silva. E como instrutores Ahygo Azevedo de Oliveira, Kleyver Tavares Duarte e Josinete Maria de Oliveira.

Em 1994, no final das férias, a Mirlene me viu conversando com o Ahygo e ela me disse que eu estava interpretando bem, sinalizando bem. Então me chamou para interpretar a reunião. Eu disse que não conseguiria. Ela falou que eu fizesse o que desse conta. Passou a reunião, ela falou que a partir daquele dia eu iria acompanhar o Ahygo nas escolas. Eu e o Ahygo erámos do administrativo. O Ahygo era Auxiliar de Serviços Gerais e eu Oficial Administrativo. Eu conversei com a Mirlene que eu tinha começado a namorar o Kleyver, se ele não conseguia uma vaga? Nesse período já havia sido criada a lei da criação dos cargos de instrutores e intérpretes. O Kleyver foi o primeiro instrutor da prefeitura com cargo. O primeiro foi o Ahygo, mas em disfunção. Como cargo no contracheque, o Kleyver foi o primeiro. Aí ele ficou como contratado até dia primeiro de maio de 1994, quando surgiu o concurso. Ele fez o concurso e passou. Também passou a Josinete, o José de Jesus e o Ahygo. O Kleyver ia para esse curso (Curso de Formação de professores de Libras). Por isso que eu estou te falando que foi em 1994 estas salas lá na escola Criança Feliz. Porque foi quando a Mirlene me mandou para lá para a escola Criança Feliz, à noite. E eu era intérprete do Gilmar e um pouco da Elemária. (DUARTE in: ARAÚJO, 2022, p. C4).

A história do concurso para instrutores é um capítulo importante para o Ensino Alternativo, pois Uberlândia foi a primeira cidade do país a realizar um concurso para contratação de instrutores e intérpretes da língua de sinais.

Para contratar os instrutores de Língua de Sinais fizemos uma seleção de profissionais que tinham o melhor domínio desta. Uberlândia, na época, foi a primeira cidade do Brasil a fazer um projeto de lei para ter instrutores e intérpretes de língua de sinais na Secretaria Municipal de Educação. Assim, muitas cidades buscaram na experiência de Uberlândia, o como havíamos feito, para que eles pudessem fazer em suas cidades. (DAMÁZIO, 2022, p. A5).

A justificativa para a realização do concurso foi baseada na Lei 10379, DE 10/01/1991 que “Reconhece oficialmente, no Estado de Minas Gerais, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS” (MG, 1991, n/p).

O Povo do Estado de Minas Gerais, por seus representantes, decretou e eu, em seu nome, sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º- Fica reconhecida oficialmente, pelo Estado de Minas Gerais, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - e outros recursos de expressão a ela associados, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente.

Art. 2º- Fica determinado que o Estado colocará, nas repartições públicas voltadas para o atendimento externo, profissionais intérpretes da língua de sinais.

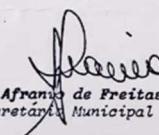
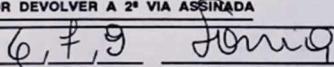
Art. 3º- Fica incluída no currículo da rede pública estadual de ensino estendendo-se aos cursos de magistério, formação superior nas áreas das ciências humanas, médicas e educacionais, e às instituições que atendem ao aluno portador de deficiência auditiva, a Língua Brasileira de Sinais.

Art. 4º- Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 5º- Revogam-se as disposições em contrário.

Dada no Palácio da Liberdade, em Belo Horizonte, aos 10 de janeiro de 1991. Newton Cardoso - Governador do Estado

Imagen 9 -MI solicitando a criação dos cargos de “Instrutor de Língua de Sinais” e “Intérprete de Língua de Sinais”.

Prefeitura Municipal de Uberlândia	DE	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
MEMORANDO INTERNO Nº	PARA	CABINETE DO PREFEITO
733/93		
DATA:	CONTROLE DO REMETENTE	Att. Paulo Ferolla
30.03.93		
<p>Visando um melhor atendimento e rendimento no trabalho que estamos desenvolvendo no Projeto Ensino Alternativo (atendimento aos alunos deficientes auditivos), solicitamos de V.Sa., a criação dos cargos: “Instrutor de Língua de Sinais” e “Intérprete de Língua de Sinais”. Certos de sua colaboração, agradecemos.</p> <p>Atenciosamente,</p> <p></p> <p>Afranio de Freitas Azevedo Secretaria Municipal de Educação</p>		
<p>ATENÇÃO: FAVOR DEVOLVER A 2ª VIA ASSINADA</p> <p></p>		
Assinatura do Entitado	Ramalho 1ª Via em	Assinatura do Destinatário

Fonte: Acervo Duarte (2022).

Imagen 10 -Justificativa para criação dos cargos de “Instrutor de Língua de Sinais” e “Intérprete de Língua de Sinais”.

J U S T I F I C A T I V A

A Secretaria de Educação de Uberlândia, no ano de 1992, implantou na rede municipal de ensino o atendimento ao aluno portador de deficiência (visual, auditiva, física, problemas de aprendizagem e deficiente mental educável). Este atendimento solidificou mediante o projeto denominado Ensino Alternativo. Este projeto tem como objetivo principal a integração do deficiente no ensino regular, bem como, sua escolarização.

Para desenvolver este projeto fez-se necessário adaptar arquitetonicamente todas as escolas, organizar um espaço adequado para atendimentos individuais, adaptar inúmeros materiais didáticos pedagógicos, como também, executar um amplo trabalho de conscientização e sensibilização junto à comunidade escolar. Para consolidar este processo educativo são ministrados semanalmente cursos específicos para a capacitação de pessoal nesta área.

A estrutura do Projeto exige também profissionais especializados para trabalhar na capacitação de pessoal e orientações diretas nas escolas para a efetivação da proposta específica de cada atendimento. Portanto, para auxiliar no trabalho com os deficientes auditivos são necessários profissionais especializados (Instrutores de Língua de Sinais, e Intérpretes de Língua de Sinais) no sistema de comunicação gestual - LIBRAS, (Línguagem brasileira de Sinais). Esta forma foi reconhecida... oficialmente, no estado de Minas Gerais, com meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS" - através da lei nº 10.379 de 10 de janeiro de 1991.

Na perspectiva de atendermos da melhor forma possível os deficientes auditivos da cidade de Uberlândia, prioritariamente, os matriculados na rede municipal de ensino, necessário se faz criar os cargos de Instrutores de Língua de Sinais e Intérpretes de Língua de Sinais, favorecendo assim a inclusão deste trabalho no currículo de nossas escolas, visto que o mesmo já está acontecendo.

O Instrutor deverá ser uma pessoa surda com profundo conhecimento de Língua de Sinais, assim como bom conhecimento da Língua Portuguesa. Caso não haja um Deficiente Auditivo disponível, poderá ser ministrado por ouvinte que tenha domínio fluente do uso de Língua de Sinais com autorização da FENEIS e/ou responsável por surdos de Associações de Surdos.

O Intérprete deverá ser um ouvinte que tenha domínio fluente do uso de Língua de Sinais e que possua autorização da FENEIS.

Dante do exposto, torna-se imprescindível a criação de quatro cargos de Instrutores de Língua de Sinais e quatro cargos de Intérpretes de Língua de Sinais, onde o nível de escolarização exigida para ocupação dos mesmos será a 8ª série do 1º Grau, com carga horária de 20 (vinte) horas semanais tendo como piso salarial base correspondente ao cargo de Professor IV, bem como 20% de incentivo referente ao trabalho com portadores de deficiência. Poderá ser concedido a dobra de turno.

Em anexo enviamos cópia xerox da lei nº 10.379 de 10 de Janeiro de 1991.

Informamos que a nomeação será efetuada através de Concurso Público.

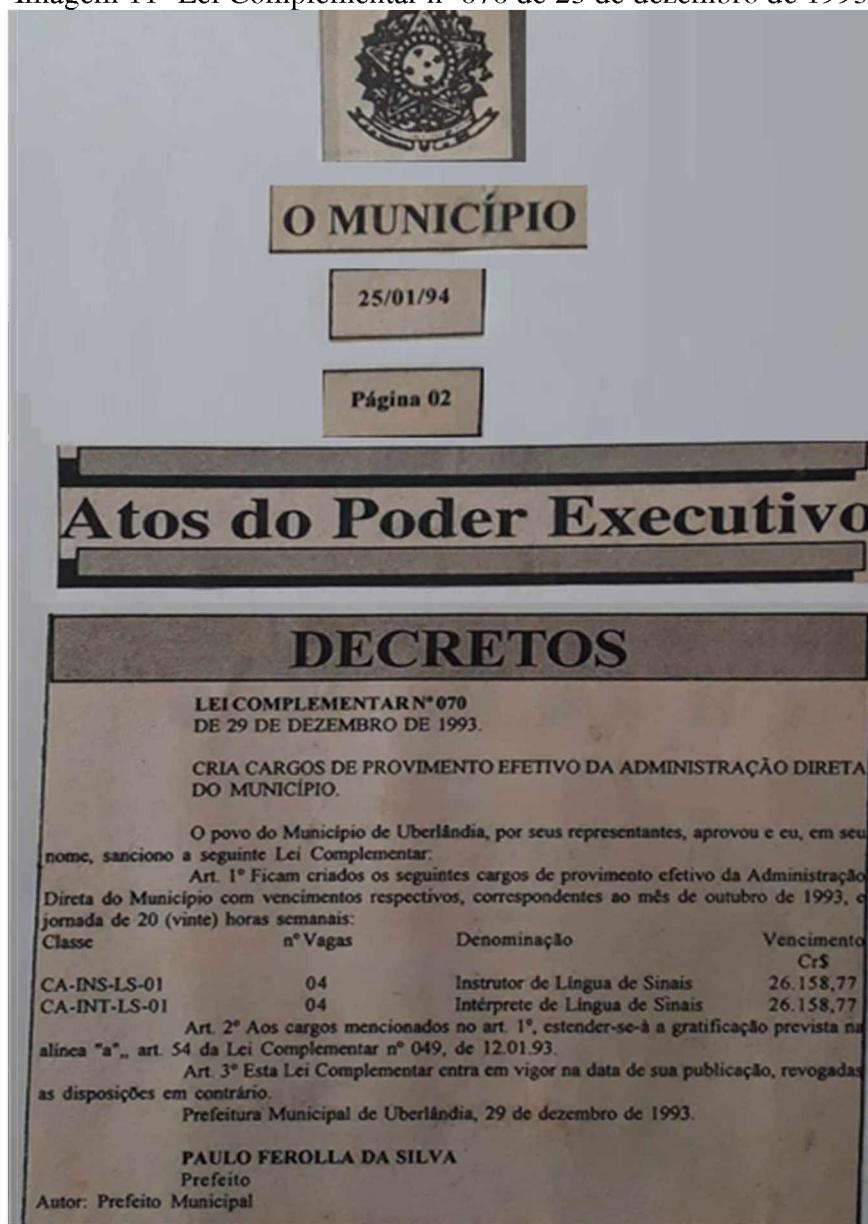

Afrânio de Freitas
Secretário Municipal de Educação

Fonte: Acervo Duarte (2022).

Na imagem 09 e 10 vemos Memorando Interno enviado pelo Secretário Municipal de Educação Afrânio de Freitas Azevedo por meio de para o Prefeito Paulo Ferolla solicitando e justificando a necessidade de criação dos cargos de “Instrutor de Língua de Sinais” e “Intérprete de Língua de Sinais”. Fonte: Acervo Duarte (2022).

Na imagem 11 vemos o conteúdo da Lei Complementar nº 070 de 23 de dezembro de 1993 que criou os cargos de Instrutor de Língua de Sinais” e “Intérprete de Língua de Sinais” no município de Uberlândia.

Imagen 11 -Lei Complementar nº 070 de 23 de dezembro de 1993



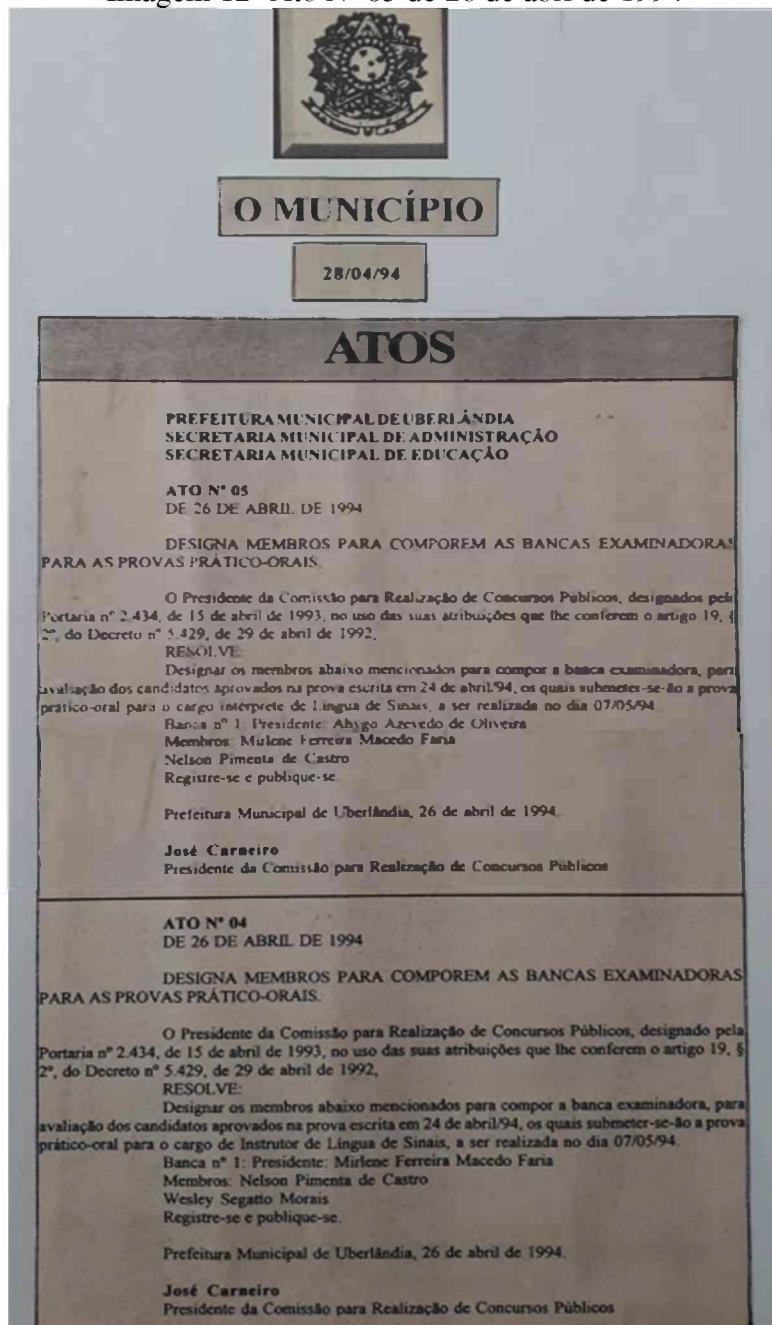
Fonte: Acervo Duarte (2022).

Outra questão interessante sobre a realização dos concursos para os cargos de Instrutor de Língua de Sinais e Intérprete de Língua de Sinais é que esses cargos tiveram que ser enquadrados como cargos administrativos, justamente por não terem uma formação que os permitisse entrar no quadro de magistério. Inclusive o fato de ter aberto a possibilidade na criação dos cargos de realização de dobra passou a ser questionada mais à frente. Na prefeitura atualmente desde o Decreto N° 5.626, de 22 de dezembro de 2005, não existe mais o cargo de Instrutor de Língua de Sinais e sim de Professor de Língua de Sinais para o qual exige-se a formação no curso de Letras Libras.

Sobre a estruturação do Ensino Alternativo e sobre a composição da banca para prova didática para os cargos de Instrutor de Língua de Sinais” e “Intérprete de Língua de Sinais Araújo (2022) comenta:

Ela [Damázio] trouxe várias pessoas aqui também, trouxe um intérprete do Rio de Janeiro, um surdo, o Nelson Pimenta. Depois ele ajudou a organizar toda a parte do concurso até a prova. Enfim buscou pessoas em Uberaba, no Rio de Janeiro, em vários lugares, para compor a banca e legalizar a questão do atendimento. Então legalizou o atendimento tanto do PMEA (Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos) como do Ensino Alternativo na prefeitura. Legalizou no sentido de organizar tudo dentro dos trâmites do que era necessário. Tinha presença, tinha de estar participando das aulas, diário, frequência, notas. Mas a criação do programa mesmo, foi feito posteriormente, em 1996. Antes já tinha o Ensino Alternativo e tudo, mas o Programa Básico Legal foi em 1996, pois aí criou uma estrutura. A estrutura de funcionamento com diretor, vice-diretor, os instrutores, os intérpretes, as psicopedagógicas que visitavam as escolas para ir acompanhando, tinham os professores de Braile, as psicomotricistas. Na época os professores de arte terapia ainda não existiam vieram depois. (ARAÚJO, 2022, p. C4).

Imagen 12 -Ato N° 05 de 26 de abri de 1994



Fonte: Acervo Duarte (2022).

Na imagem 12 temos Atos nº 04 e 05 de 26 de abril de 1994 designando a banca para realizar a avaliação das Provas Prático-Orais dos candidatos aprovados nas provas escritas, os cargos de Instrutor de Língua de Sinais” e “Intérprete de Língua de Sinais”. Nas imagens 13 e 14 podemos observar a banca examinadora durante as Provas Prático-Orais realizadas na escola Criança Feliz.

Imagen 13 -Banca das Provas Prático-Orais do concurso para os cargos de Instrutor de Língua de Sinais” e “Intérprete de Língua de Sinais”.



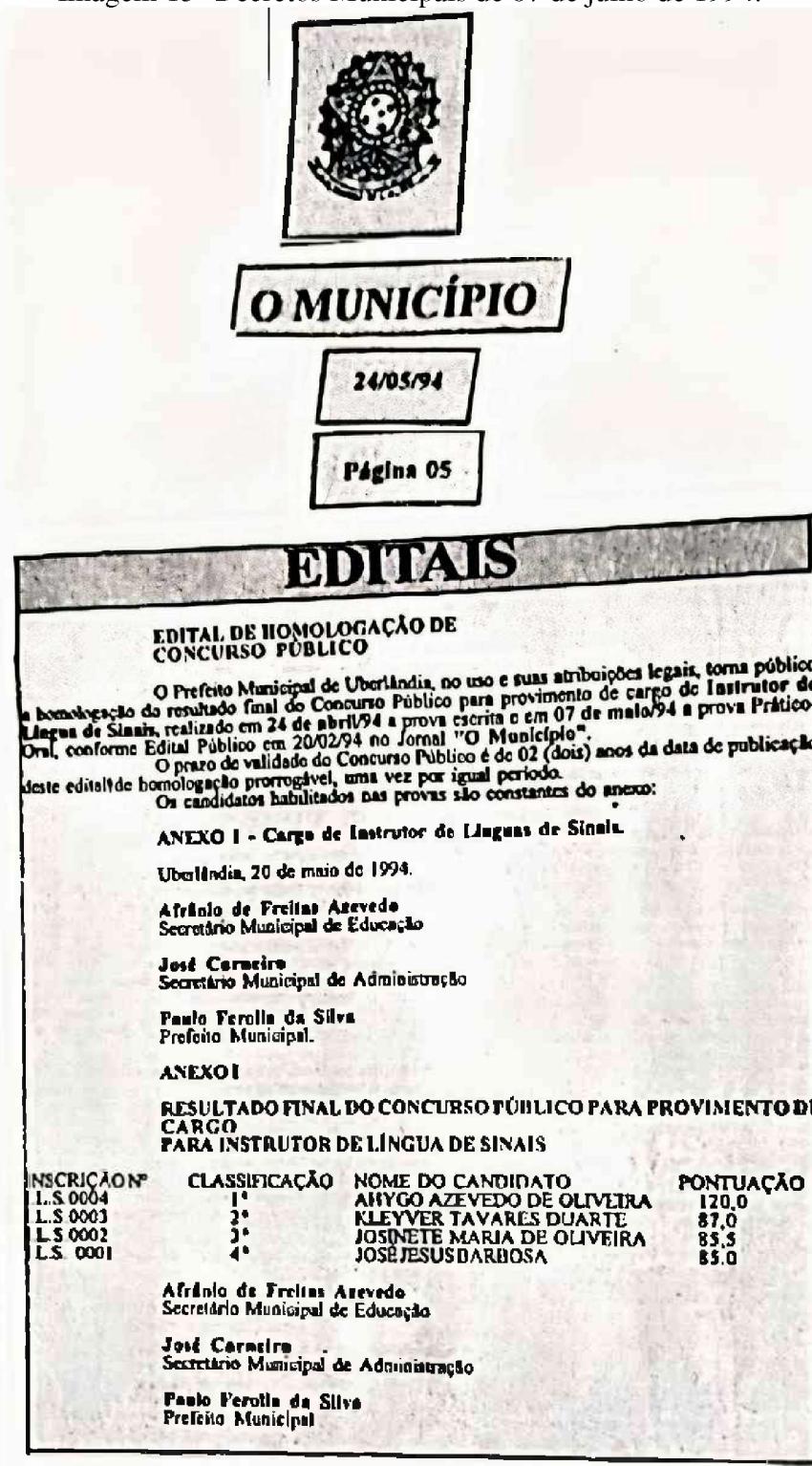
Fonte Acervo Damázio (2022).

Imagen 14 -Prova Prático-Orais do concurso para os cargos de Instrutor de Língua de Sinais” e “Intérprete de Língua de Sinais” sendo realizada.



Fonte Acervo Damázio (2022).

Imagen 15 -Decretos Municipais de 07 de julho de 1994.

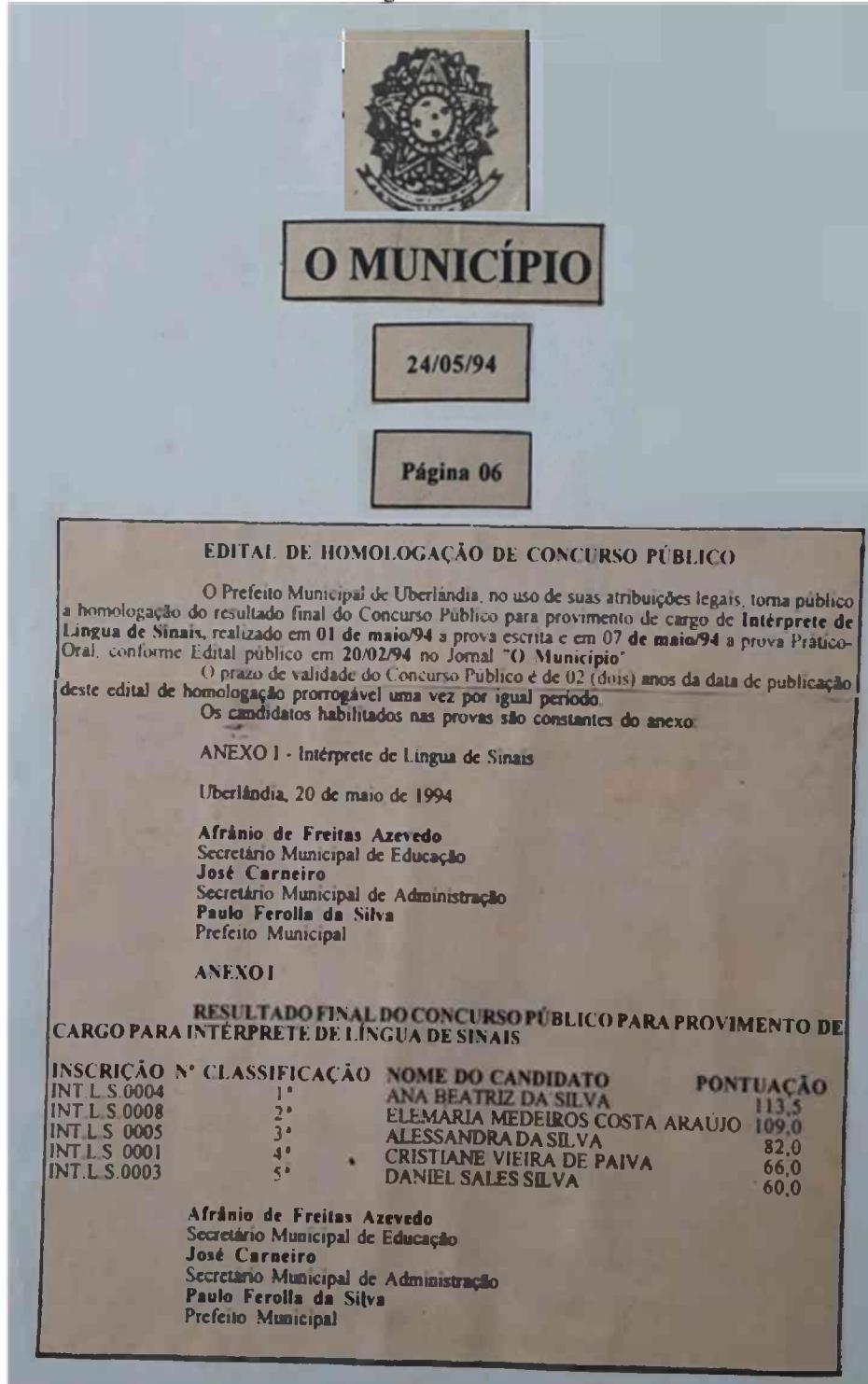


Fonte (Acervo Duarte, 2022).

Na imagem 15 vemos o resultado do concurso para o cargo de Instrutor de Língua de Sinais" para atuação no Ensino Alternativo publicado através do Decretos Municipais de 07

de julho de 1994 que nomeava os aprovados: 1ºAhygo Azevedo de Oliveira; 2º Kleyver Tavares Duarte; 3º Josinete Marina de Oliveira e 4º José Jesus Barbosa.

Imagen 16 -Homologação de Concurso Público de 25 de abril de 1994 de Intérpretes de Língua de Sinais.



Fonte: (Acervo Duarte, 2022).

Na imagem 16 vemos a homologação do resultado do Concurso Público de 25 de abril de 1994 de Intérpretes de Língua de Sinais para atuar no Ensino alternativo dando provimento aos cinco primeiros intérpretes do município. Foram aprovados: 1º Ana Beatriz da Silva; 2º Elemária Medeiros Costa Araújo; 3º Alessandra da Silva; 4º Cristiane Vieira de Paiva e 5º Daniel Sales Silva.

Dessa forma, outras cidades passaram a procurar Uberlândia para saber como foi realizado o processo de contratação e concursos para seleção de instrutores e intérpretes.

Outro local que também recebeu as salas de aula para alunos surdos provavelmente no ano de 1995 foi a Associação dos Deficientes Visuais de Uberlândia - ADEVIUDI. Pois nesse período a SME cedeu o prédio para a associação em regime de comodato, mas as atividades foram deslocadas para esse local, tanto as aulas para os surdos e ouvintes, como cursos de formação para professores. Sobre isso Araújo comenta a ocupação do prédio da ADEVIUDI pelo PMEA e pelo Ensino Alternativo.

Sim, nós conseguimos a cessão do prédio para a ADEVIUDI pois eles estavam com dificuldades de manter a estrutura. Foi feito um termo de comodato entre a prefeitura e eles por dez anos. Então nós mudamos e transferimos a EJA para lá que passou a chamar PMEA (Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo), houve uma reestruturação. E aí nós tínhamos alunos tanto ouvintes quanto também os meninos com surdez. E lá também realizávamos cursos de formação. Funcionava manhã, tarde e noite. Foi a época que a Fátima e muitos dos meninos também participaram ministrando cursos e aulas. Era muito interessante porque houve a profissionalização, o Ensino profissionalizante direcionado para eles (ARAÚJO, 2022, p. D5).

No Quadro 07 podemos verificar a ampliação das matrículas de surdos nas Escolas Municipais de Uberlândia no período de 1991 a 1996. Portanto, podemos entender que houve um aumento expressivo das matrículas de surdos que saíram de nenhum atendimento em 1990 a 168 alunos matriculados em 1996. Porém esse quantitativo não se refere somente aos surdos, mas a alunos a partir de 7 anos até 49 anos. No próximo quadro será exibido o quantitativo de alunos surdos em cada faixa etária.

Quadro 7 -Surdos matriculados em Escolas Municipais de 1991-1996

Ano	Surdos matriculados em Escolas Municipais
1991	01
1992	08
1993	80
1994	127
1995	151
1996	168

Fonte: Arquivo do PEA – 1996 (Apud FARIA 1996, p.94)

No Quadro 08 podemos visualizar a quantidade de alunos surdos por idade e série. Assim, podemos observar que a maioria absoluta dos alunos surdos se encontram em defasagem de série em relação à idade. E se tomarmos como base para EJA a idade de 14 anos, eles representam 49% dos alunos surdos.

Quadro 8 -Distribuição de Alunos Surdos por idade e série

Idade	1^a	2^a	3^a	4^a	5^a	6^a	7^a	8^a	Total
7 anos	20		-	-	-	-	-	-	20
8 anos	09	05	-	-	-	-	-	-	14
9 anos	05	05	03	-	-	-	-	-	13
10 anos	06	05	01	-	-	-	-	-	12
11 anos	03	08	02	-	-	-	-	-	13
12 anos	01	01	02	-	-	-	-	-	04
13 anos	-	-	-	01	02	-	01	-	04
14 anos	01	-	01	02	-	01	-	-	05
15 anos	01	02	02	-	01	-	-	-	06
16 anos	01	02	01	02	01	-	-	-	07
17 anos	-	02	01	-	01	-	-	-	04
18 anos	-	02	02	-	-	01	-	-	05
19 anos	01	02	04	01	-	-	-	-	08
20 anos	-	-	02	08	-	-	-	-	10
21 a 49 anos	08	07	18	02	01	02	-	05	43
Total	56	41	39	16	06	04	01	05	168

Fonte: Arquivo do PEA – 1995 (Apud FARIA 1996, p. 96)

Um aspecto interessante abordado por Faria (1997) é o fato de que os alunos ao ingressarem na rede municipal de educação, para se comunicarem faziam uso da língua de sinais e de mímica natural acompanhada da língua oral, mas com baixo desenvolvimento o que dificultava ainda mais a comunicação em sala de aula.

Esses alunos eram na maioria analfabetos ou tinha da primeira à quarta série, muitos não dominavam a língua. Na verdade, a língua de sinais, a língua oral, o português escrito, era tudo uma confusão. Os que dominavam melhor a língua de sinais eram os surdos mais velhos (DAMÁZIO, 2022, p. A7).

Nessa fala, podemos perceber que além de possuir uma formação que permitisse ao professor compreender as especificidades da EJA, ainda havia as especificidades de alunos surdos, e ainda a necessidade de se trabalhar com turmas multisseriadas. Essa é uma fala recorrente nas entrevistas como podemos verificar na fala de Araújo (2022):

E abriram as salas de primeira, segunda, terceira e quarta série, mas acabavam sendo estas multisseriadas, porque tinham alunos que começavam o primeiro, outros estavam no segundo e não tinha como abrir várias salas. Eu sei que eu tinha uma sala de primeiro e segundo anos juntos. Além de não dominar a língua de sinais, eu tinha os meninos, meninos não, pois eram todos adultos. Todos os surdos. Na minha sala eram todos surdos. Na sala da Alessandra tinha alguns alunos ouvintes também, que era uma senhora e com outros tipos de deficiência (ARAÚJO, 2022, p. C7).

Segundo a SME, considerando a amplitude que o Ensino Alternativo alcançou, pela seriedade e ineditismo no país., além de “estar incluído no Plano Decenal de Educação e ser reconhecido nacionalmente pelo Ministério da Educação - MEC e Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, internacionalmente pelo Programa Ibero-American, cadastrado pela UNESCO”

Uberlândia foi referência nessa área, e isso deve ser ressaltado devido a participação de nossa cidade junto a Secretaria de Educação Especial do MEC, a Coordenadoria de Educação, Coordenadoria do Ministério da Justiça e junto a FENEIS com apoio permanente a esse público de alunos surdos. Por tentarmos fazer um trabalho para esses alunos nas nossas escolas, fomos convidados, a participar da elaboração do projeto de lei que cria a língua brasileira de sinais. Foram treze especialistas convidados e eu fui uma das convidadas a estruturar o projeto de lei que foi aprovado em 2002³⁴. Nós tivemos sete anos de acompanhamento desse projeto junto aos deputados e senadores para que fosse aprovado e sancionado. A deputada Benedita da Silva, do Rio de Janeiro, que entrou com projeto. A CORDE fez o acompanhamento sistemático da construção do projeto com essa comissão de treze especialistas que foram para Petrópolis no Rio de Janeiro onde ficamos uma semana estruturando esse projeto de lei. E hoje podemos ver a contribuição de Uberlândia para a língua de sinais brasileira. Nós trabalhamos muito na época (DAMÁZIO, 2022, p. A5).

Uma das reuniões relatadas por Damázio³⁵ foi realizada em 1996 em Petrópolis/RJ com a participação dela como representante da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia. O documento que registra os resultados alcançados pela Câmara Técnica reunida nesse encontro pode ser verificado nos anexos desse trabalho com o título *Surdo e Língua de Sinais*.

Este documento registra os resultados alcançados pela Câmara Técnica sobre o surdo e a Língua de Sinais, realizada em Petrópolis, Estado do Rio de Janeiro, por solicitação da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos FENEIS e a Federação Nacional das Associações de

³⁴ LEI N° 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002. Regulamento. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências

³⁵ Damázio na ocasião possuía outro sobrenome Faria.

Pais e Amigos dos Surdos - FENAPAS, sob os auspícios da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e com o apoio da Universidade Católica de Petrópolis – UCP. Nele estão consubstanciadas as propostas e sugestões de seus participantes, referendadas e aprovadas em sessão plenária do evento, a título de subsídios para a legalização da Língua de Sinais no País e a caracterização da profissão de intérprete.

No dia 07 de novembro de 1996, através da criação da lei complementar nº 157, passou a se configurar como Programa Básico Legal Ensino Alternativo - PBLEA. Importante comentar que a aprovação do agora PBLEA ocorre no mesmo ano da aprovação da LBD – Lei 9394 de 1996, porém esta ocorreu no mês seguinte, em 20 de dezembro (UBERLÂNDIA, 2005, p. -3).

Além de regulamentar o PBLEA, essa lei também cria o Núcleo de Assessoria e Pesquisa sobre a Educação da Pessoa Portadora de Deficiência – NAPEPPD. Contudo, essa lei não deixa claro qual é a finalidade ou objetivo desse núcleo, apesar de tê-lo alocado em endereço definido.

Cria o núcleo de assessoria e pesquisa sobre a educação da pessoa portadora de deficiência e dá outras providências. O povo do Município de Uberlândia, por seus representantes, aprovou e eu, em seu nome, sanciono a seguinte Lei Complementar: Art. 1º Fica criado o Núcleo de Assessoria e Pesquisa sobre a Educação da Pessoa Portadora de Deficiência - Programa básico legal do ensino alternativo, localizado na Av. Segismundo Pereira nº 1355, no Bairro Santa Mônica, com a seguinte estrutura pedagógica e técnico-administrativa: a) 01 Administrador Escolar - Tipologia C; b) Vice Administrador - Tipologia C; c) 04 Orientadores Educacionais com a especialização em psicopedagogia; d) 01 Supervisor escolar com especialização em psicopedagogia; e) 03 Professores de Educação Física com especialização em psicomotricidade; f) 05 Professores para atender os deficientes visuais; g) 04 instrutores de Língua de Sinais (LIBRAS); h) 05 Intérpretes de Língua de Sinais (LIBRAS); i) 01 Secretário Escolar; j) 02 Oficiais Administrativos; k) 02 Agentes de Serviços Gerais (UBERLÂNDIA, 1996, p.1).

Desta forma, verificou-se a necessidade de realizar modificações tanto estruturais, como funcionais, intentando tornar o Ensino Alternativo mais coeso à sua clientela. Para tanto houve a reestruturação do Ensino Alternativo a partir da coleta de sugestões dos profissionais feita pela equipe responsável pela assessoria, que elaborou uma proposta de ação para sanar as dificuldades identificadas e buscar atender as reivindicações (ARAÚJO; SOUSA, 2006, p. 43).

Conforme análise realizada pôde-se afirmar que naquela estrutura, considerando a relação entre o número de escolas atendidas e o número de profissionais responsáveis pela assessoria, bem como o não investimento

por parte da Secretaria em manter a qualidade, o número de escolas que estavam sendo atendidas, tornou-se inviável um acompanhamento criterioso de cada caso, sendo assim optou-se pelo processo de reformulação, ou seja, o programa Ensino Alternativo ficou restrito a apenas 12 escolas urbanas passando por um processo de nucleação. As escolas que atendiam menos de oito alunos com necessidades educacionais especiais deveriam transferi-los para a escola mais próxima que desenvolvesse o Programa Ensino Alternativo. Ficou determinado que o ensino de 5^a a 8^a série para alunos deficientes auditivos seria oferecido em escolas que tivessem instrutor e intérprete, os quais ficariam fixos na escola de terça a sexta-feira, pois nas segundas-feiras iriam para o Núcleo do Ensino Alternativo para estudos e encontro com a equipe para discussões sobre o trabalho, sendo o mesmo procedimento para a área da deficiência visual. Com a nucleação, os alunos com necessidades educacionais especiais das escolas rurais e pré-escolas, seriam considerados “casos isolados”, recebendo a escola apoio do Núcleo para elaboração do plano de intervenção. O curso de supletivo para deficientes auditivos (modalidade de ensino a nível experimental) tinha como objetivo possibilitar o retorno do aluno à escola, assim como recuperar suas defasagens de conteúdo. Em 1998 os alunos do supletivo de 1º e 2º graus foram transferidos para o ensino regular e atendidos na modalidade do Ensino Alternativo (ARAÚJO; SOUSA, 2006, p. 43-44).

Dessa forma, a educação de surdos e consequentemente de jovens e adultos surdos passou a ser restringida a poucas escolas o que podia dificultar o acesso dos surdos à uma escola próxima de sua residência.

De acordo com Ranzatti (2018) em 1999 a administração do PBLEA foi transferida para o Centro de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), por entenderem que os “projetos e os programas deveriam ficar num único espaço, observados pela direção deste local e com acompanhamento da inspeção escolar na função de elaborar orientações, instruções normativas” da SME que promoveriam a regulamentação e normatização oficial da Educação Especial.

Conforme a SME no ano de 1999, o PBLEA começou a oferecer o trabalho de arteterapia com uma professora no CEMEPE direcionado aos casos que necessitavam de um acompanhamento maior e “orientando o trabalho nesta área em algumas escolas que tinham o Programa Ensino Alternativo”. Outro serviço que foi incorporado ao PBLEA foi o de inspeção escolar com intuito de realizar o acompanhamento e orientações ao programa.

Dentre as orientações elaboradas pela inspeção foi publicada a instrução 003/1999 da SME regulamentando e normatizando oficialmente o Programa Ensino Alternativo, assim como seu regimento. “A Equipe do CEMEPE continuou preservando a filosofia de trabalho do programa, bem como a ampliação de cursos, palestras, contratações de novos profissionais e parcerias, etc” (UBERLÂNDIA, 2005, p.5).

Barros (2018) comenta que em 2001, houve por parte de muitos pais reivindicação pela oferta desta modalidade de ensino e as escolas também postularam essa necessidade. Foi criado na administração do prefeito Zaire Resende, a Divisão de Educação Especial – DEE por meio SME, e o Programa se constituiu como um de seus segmentos.

Conforme Ranzatti (2018) a criação da DEE teve na nucleação uma possível forma de controle, havendo aumento de carga horária de intérpretes, fornecimento de transporte escolar para a escola que atenderia esta demanda, diminuição do número de alunos da sala comum em proporção dos alunos surdos, assim como zoneamento para realizar a distribuição dos alunos. Também ocorreram palestras destacando a Inclusão, cursos em parceria com o MEC e subsidiados pelo sistema federal. A proposta de nucleação se colocava visando a redução de verbas.

O não investimento por parte da Secretaria de Educação desta época e a manutenção de apenas os profissionais que já estavam atuando para atender a demanda de número de escolas que estavam se instituindo também favoreceu a inviabilidade de um acompanhamento criterioso da Educação Especial. Por conseguinte, as políticas do momento estavam tentando utilizar de outras formas de controle e regulação para atender esta demanda vigente (RANZATTI, 2018, p. 96).

Entretanto, houve descrédito dessa política, principalmente por profissionais da área da educação, por considerarem que estava havendo “nucleação de algumas deficiências, organizando-os como se fossem “guetos”, assemelhando assim, no que se constitui numa segregação, derivado, sobretudo da luta das pessoas com deficiência auditiva, que eram contra o caminhar do processo inclusivista”. Dessa forma, reivindicavam o direito de não incluir a pessoa com surdez no ensino regular (BARROS, 2018, P. 130).

Araújo e Sousa (2006, p.44), nesse ano aconteceu o 1º Ciclo de Palestras do Programa Ensino Alternativo com intuito de construir subsídios teóricos para estabelecer reflexões e diretrizes para o ano de 2002 tendo como principal temática a política mundial de Inclusão.

É importante salientar que a educação inclusiva advoga por uma escola para todos de forma que a escola atenda não somente os deficientes, mas os negros, pobres, índios enfim, todos os deserdados sociais. A possibilidade de implantar na rede um modelo de escola inclusiva revelava a possibilidade de obterem-se grandes avanços em relação ao ensino especial, deixando claro que algumas ações propostas poderiam servir apenas como caminhos facilitadores desse novo modelo de ensino (ARAÚJO; SOUSA, 2006, p. 44).

Segundo a SME, nesse período o PBLEA atendia aproximadamente 536 alunos com necessidades educacionais especiais contando com cerca de 150 profissionais da educação. Ainda em 2001, realizou-se um levantamento das características gerais do Programa elencando propostas e dificuldades que precisariam ser vencidas.

Verificou-se dificuldades em diversos setores, desde a “estrutura física, mobiliário, superlotação nas salas regulares, falta de interação entre os profissionais do ensino regular e ensino alternativo, falta de vagas nas escolas e falta de parcerias com profissionais da saúde”. Diante disso, foram desenvolvidas diversas propostas para serem efetivas no ano seguinte, em 2002. Dentre as propostas que conseguiram ser efetivadas em 2002 destacam-se:

[...] o atendimento de 1^a a 4^a séries, nas escolas Professor Luís Rocha e Silva (Projeto: Buscando Caminhos para a Inclusão, com dois professores em sala atendendo a todas as diversidades) e Professora Gláucia Santos Monteiro (salas específicas para surdos, com 01 professor e 01 instrutor no ensino regular), nessas duas escolas constavam aulas de Libras na grade curricular e as mesmas teriam o acompanhamento dos trabalhos de forma sistematizada, caracterizando pesquisas científicas. Isto se justificava na medida em que existiam duas formas diferenciadas de atendimento dos surdos, que mereciam estudo e análise científica para posteriormente ter-se maior subsídios para o redirecionamento do trabalho com surdos nas escolas. Essas escolas passaram a desenvolver trabalhos de caráter experimental) (UBERLÂNDIA, 2005, p.5-6).

As outras propostas elencadas para 2002 foram:

Segue abaixo as várias propostas para 2002: • A nucleação dos alunos surdos de 5^a a 8^a série em uma única escola (Escola Municipal Professor Leônio do Carmo Chaves), uma vez que não existia um quadro de profissionais (intérpretes, instrutores e professores com domínio de Libras) suficiente para atender outras escolas com tal especificidade. Com isso, foi necessário: a abertura de 04 salas de aulas de 5^a à 8^a séries (de surdos e ouvintes); a contratação de 04 intérpretes para a permanência em todo o período de aula, sendo 01 cargo com dobra no extraturno para acompanhar o atendimento na Sala de Ensino Alternativo, e também para o instrutor que no extraturno capacitaria a comunidade, professores e alunos do curso de Libras. • O aumento da carga horária dos intérpretes de Libras de 20 para 26 horas semanais, garantindo assim espaço para cobrir todas as aulas ministradas na turma; assessoria e orientação profissional que aconteceria no CEMEPE. • Transporte escolar gratuito, para as crianças moradoras de outros bairros e localidades da zona rural a partir do Terminal Central para aquela escola (Profº Leônio do Carmo Chaves) no turno da manhã a partir do Terminal Central sob a responsabilidade da Prefeitura Municipal de Uberlândia; • Garantia de um número menor de alunos nas salas de ouvintes e surdos de 5^a à 8^a séries (no máximo 30 alunos) (UBERLÂNDIA, 2005, p.5-6).

Contudo, segundo Araújo e Sousa (2006, p.445-46), não foi possível atender essas propostas por falta de espaço físico, de intérpretes e de instrutores. Dessa maneira, procurou-

se reorganizar o espaço físico direcionando o atendimento somente aos alunos surdos. Em relação aos alunos ouvintes com necessidades especiais que cursavam da 5^a à 8^a série, o atendimento passaria a ser realizado por “dois professores nas áreas de interpretação (linguagem) e conhecimento lógico-matemático, atendendo à especificidade da clientela, baseado em reestruturação da normativa”.

A SME, por não continuar as atividades do Programa na maior parte das escolas municipais, direcionou a distribuição dos alunos por norma de zoneamento com necessidades especiais que não eram atendidas até então, inclusive na zona rural. Também foram desenvolvidas “pelos profissionais do setor, propostas de reestruturação do trabalho nas áreas de: psicomotricidade, Braille, arteterapia e Libras. Foi oferecido pelo MEC um curso de 100 horas sobre Deficiência Mental e Deficiência Auditiva, com verba do governo federal” (ARAÚJO; SOUSA, 2006, p. 45-45).

No ano de 2003, Lemes (2012) aponta que o programa foi implementado na Escola Municipal Odilon Custódio Pereira, localizada no bairro Seringueiras, visando atender a demanda que havia nessa localidade e dos bairros vizinhos como: Aurora, São Jorge e Residencial Campo Alegre.

Em 2004, a SME relata que visando atender as solicitações advindas da DEE, o MEC patrocinou e promoveu cursos na área de Educação Especial como: Dificuldades de Aprendizagem (120 horas); Curso para os Intérpretes (40 horas); Curso para os profissionais da área de Deficiência Visual (40 horas).

No ano de 2005, o Programa Ensino Alternativo contava com 193 profissionais que atendiam cerca de 888 alunos com necessidades educacionais especiais na rede municipal. O programa teve continuidade após 2005, porém nosso período de pesquisa termina nesse ano. No próximo tópico discutiremos como eram ministradas as aulas para jovens e adultos surdos no Ensino Alternativo.

4.4 – Os surdos da EJA: como funcionavam as aulas

Como explicitado no tópico anterior, o Ensino Alternativo teve início voltado para a educação dos surdos, jovens e adultos, que estavam fora da sala de aula.

A primeira experiência direcionada ao ensino dos surdos da EJA são compartilhadas por Damázio que além de ser coordenadora do Departamento de Ensino Urbano vai para sala de aula ensinar os surdos, assim como iniciar a formação de professoras que iriam assumir as turmas de surdos.

Nesta sala nós trabalhamos durante um ano. Inicialmente eu na coloquei os 43 alunos da primeira, segunda, terceira e quarta séries em uma única sala e fui atuar como professora. Coloquei comigo três ou quatro professoras para irem recebendo treinamento para atuarem na educação dos surdos. Ali nós fizemos tudo que podíamos, alfabetizávamos, trabalhávamos os conteúdos, usando a língua de sinais e observando o que os alunos sabiam e o que não sabiam. Fomos classificando-os e assim, colocando-os nas respectivas séries. Verificamos os que tinham documentos, os que não tinham, aplicávamos provas, até conseguir levá-los até a quinta série. (DAMÁZIO, 2022, p. A7).

Damázio assume temporariamente essa sala de aula, justamente pela falta de profissionais formados para iniciar os trabalhos. Ela já havia trabalhado com alunos surdos na AFADA e na escola AMEDUCA, o que a conferia, além de sua formação acadêmica, uma experiência profissional que não encontrava em outros profissionais do município.

Eu tinha uma formação prévia e atuação com alunos com alguma deficiência, em especial também com alunos surdos. Eu já havia trabalhado em escolas especiais, mas o que me indignava era ver o potencial dos alunos surdos e o quanto eles estavam limitados em sua escolaridade. [...] (DAMÁZIO, 2022, p. A4).

Nesse sentido, após essa formação de surdos e das professoras realizada por Damázio, as primeiras professoras começaram a assumir as salas de surdos da EJA, assim como no ensino fundamental 1 e 2. Essas professoras que iniciaram foram: Elemária Medeiros Costa Araújo, Maria Isabel de Araújo, Maria Irene Miranda, Alessandra da Silva e o professor Gilmar Aureliano Dutra.

Eu atuei como professora das salas de surdo multisseriadas. Eram salas de jovens e adultos surdos que estavam fora da escola. O município abriu essas salas na escola Criança Feliz, que atualmente é denominada EMEI Profa. Stela Maria de Paiva Carrijo para dar oportunidade para eles retornarem aos estudos e estas salas estavam vinculados ao Ensino Alternativo. Na época, o EA não era um programa, depois passou a se chamar Programa Básico Legal de Ensino Alternativo. Eu era professora da segunda, terceira e quarta séries, portanto, uma sala multisseriada. Havia uma sala de alfabetização, mas era com outra professora. Eu era professora, do Ensino Regular, mas de uma sala especial, que naquela época chamávamos de salas de surdos (ARAÚJO, p. D1).

Costa Araújo sobre o mesmo assunto relata que:

Então, desde o início, a minha função era de professora de Língua Portuguesa. Sou formada em Letras e era professora de Língua Portuguesa, mas sempre me identifiquei com a Língua de Sinais que é a língua dos surdos. E aí eu comecei a frequentar a associação e a trabalhar com as crianças surdas na escola Otávio (EM Prof Otávio Batista Coelho Filho),

onde eu era lotada. Em toda escola que eu era lotada eu trabalhava com surdos. E aí, na época, a coordenadora Mirlene, percebeu a minha afinidade com os alunos surdos e eu comecei a trabalhar Língua Portuguesa com os alunos surdos. E a estudar também muito como que acontece a aprendizagem da Língua Portuguesa com surdos. Eu trabalhava o conteúdo de Língua Portuguesa e já tinha um certo domínio da Línguas de sinais. Eu, naquela época, era a única professora que não precisava de intérprete. Eu dava aula lá no Otávio - já adiantando um pouco no tempo - eu dava aula para os meninos de quinta a oitava série e não precisava de intérprete. Era muito trabalhoso, cansativo, porque eu fazia duas coisas ao mesmo tempo. Mas no projeto do Ensino Alternativo, eu sempre trabalhei com língua portuguesa, sempre com as crianças, ou com os surdos na EJA. Em um cargo eu tinha minha turma de português e literatura normal e no outro cargo completo no Ensino Alternativo atendendo as crianças no extraturno, naquele esquema que é até hoje. Depois, continuamos assim, até 1994, no dia primeiro de maio. No final de 1993, a secretaria lançou edital para concurso de intérprete na Secretaria Municipal de Educação. E eu já estava muito envolvida, muito apaixonada pela Língua de Sinais e eu fiz também esse concurso para intérprete (COSTA ARAÚJO, 2022, E2)

Como vemos na fala de Araújo(a) as salas de aula para surdos na EJA eram salas multisseriadas o que dificultava ainda mais o trabalho em sala de aula.

Eu sei que eu tinha uma sala de primeiro e segundo anos juntos. Além de não dominar a língua de sinais, eu tinha os meninos, meninos não, pois eram todos adultos. Todos os surdos. Na minha sala eram todos surdos. Na sala da Alessandra tinha alguns alunos ouvintes também, que era uma senhora e com outros tipos de deficiência. O que eu fazia: - dividia a sala com umas filas da primeira e do outro lado da segunda série. Eu pegava o conteúdo do dia e fazia toda uma maquete, com painéis imensos de papel Kraft, ensinando as questões de Estudos Sociais. E o Paulo como se sentava sempre na frente ia me ajudando com os sinais que eu não sabia. Ele era um segundo professor (eu disse que era segundo professor?), ele era aluno e foi uma grande referência e ajuda em minha comunicação com os alunos. porque tudo que eu fazia o Paulo me ajudava muito, pois eu tinha pouco conhecimento da língua de sinais. Então na verdade o que eu fazia, é o que a gente chama de bimodalismo, não é? Porque a gente acaba falando e fazendo sinais que de fato a gente não sabia. (ARAÚJO, 2022, p. C3).

Sobre presença de intérprete em sala de aula para apoiar o trabalho dos professores, percebe-se que isso ocorria no primeiro momento, enquanto o professor não tinha uma vivência que proporcionasse segurança para atuar sozinho com os surdos em sala de aula.

Não, não tinha intérprete na minha sala. Tinha uma professora que era intérprete também, mas ela ficava em outra sala. Na minha sala, porque eu sabia um pouco de língua de sinais eles nunca colocaram intérprete para mim. (ARAÚJO, 2022, p. D3).

Sobre isso Dutra comenta sua experiência:

Eu comecei com intérprete na sala, inclusive eu sou muito grato a Bhya (Ana Beatriz da Silva Duarte), pois ela foi minha intérprete por três a quatro meses e me ajudou muito. Se não fosse ela eu não conseguia fazer meu trabalho. Eu lembro direitinho que tinha outros professores que não estavam dominando a língua, libras. A Bhya falou: - agora eu vou te deixar, vou para outra turma, pois você consegue dar aula sozinho. Eu falei para ela: não Bhya, fica comigo até acabar o ano. Mas, não teve como. Ela ficou comigo três a quatro meses e aí eu já estava dominando libras para dar aula (DUTRA, 2022, F3).

Diferentemente Costa Araújo relata:

Eu não tinha por que não precisava, mas, tinha alguns intérpretes que atuavam junto com a gente. Tinha a Ana Beatriz e a Cristiane. Como eu era a única professora com algum domínio na língua de sinais eu não precisava de intérprete, já o professor de Matemática, o Gilmar, ele precisava. Ele precisou mais no início, mas depois ele já sozinho dava conta. Depois veio a aula de História, de Geografia que tinha, os intérpretes. Nós tínhamos o intérprete nas escolas, no EJA, mas eu nunca precisei de intérprete, então eu ensinava o conteúdo e interpretava ao mesmo tempo (COSTA ARAÚJO, 2022, p. E7).

Percebe-se, portanto, que não havia intérpretes para todas as turmas. Por esse motivo, os professores tinham a necessidade de se apropriarem da Língua de Sinais o mais rápido possível para que tivessem condições de ministrar suas aulas, pois não poderiam contar com a presença cotidianamente em sala. Sendo assim, os professores, quando passavam a ministrar as aulas sem intérprete passavam a contar com os próprios surdos quando tinham dúvida sobre algum sinal.

Segundo Araújo:

Por eu ter um pouco de conhecimento da Libras na minha sala nunca foi intérprete. A Elemária até trabalhava lá e como professora ela acudia os outros professores também, mas na minha sala não tinha intérprete. Eu utilizava a Comunicação Total e pedia ajuda dos alunos (p. D6).

Quando eu tinha dúvidas, dificuldades, eu perguntava muito para meu aluno Paulo Sérgio, que hoje está na UFU. Ele me ajudou bastante. Ele se sentava na frente, via minhas dúvidas e me ensinava. Falava não é assim, é assado (ARAÚJO, 2022, p. D3).

Dutra também comenta que também teve ajuda.

E quando aparecia alguma dúvida de algum sinal, os próprios alunos me ajudavam, me ensinavam. A gente fazia uma troca, eu os ajudava eles e eles me ajudavam. E aí foi bem até o final do ano (DUTRA, 2022, p. F3).

Da mesma forma, Costa Araújo:

Por exemplo, na língua de sinais, quando eu tinha dificuldade de explicar alguma coisa, o Paulo me ajudava, o outro surdo me ajudava, porque

ninguém melhor do que um surdo para entender aquilo, o que ele vivência (COSTA ARAÚJO, 2022, p. E12).

As primeiras turmas de educação de Jovens e Adultos Surdos foram criadas na escola Criança Feliz, hoje conhecida como EMEI Profa. Stela Maria de Paiva Carrijo, localizada Av. Rio Branco, região central de Uberlândia. Era uma escola de educação infantil e por esse motivo precisou ser adaptada para receber as turmas da EJA.

Sobre os modos de ensinar os professores compartilham as seguintes estratégias para trabalhar com os alunos surdos na EJA. Primeiro é necessário explicitar que os professores entrevistados têm a formação inicial diferente, ARAÚJO (Pedagogia) atua nas séries iniciais com os surdos, Dutra (Matemática) atuava com os alunos da EJA de 5^a a 8^a série e ARAUJO (Letras – Língua Portuguesa) atuava com os alunos da EJA de 5^a a 8^a série. Assim, Araújo explica:

Utilizava muitos recursos, tipo maquete, painéis, com papel Kraft. Dividia a lousa em três, muito na intuição, a gente trabalhava muito na intuição. Eu dividia a lousa em três e ali eu colocava um painel. Se eu estava trabalhando, por exemplo, os pontos da cidade eu colocava o painel, eles faziam uma maquete, eu fazia o sinal e os alunos me ajudavam. Os alunos eram copartícipes do trabalho (ARAÚJO, 2022, p. D6).

Dutra expõe como preparava suas aulas.

Eu estava tão empolgado que eu não senti nervosismo não. Eu preparava as aulas e usava como apoio um material pedagógico de matemática para ensinar aos surdos, com a visão que eu tinha, como a minha concepção. Eu mostrava os materiais e lógico que o intérprete ajudava o tempo todo. Então me deixava mais tranquilo poder usar esse material, pois eu acho que eles tinham capacidade de entender através do material, isso me ajudou muito. E o que podia ser mais difícil seria a linguagem. Mas a intérprete era sensacional (DUTRA, 2022, p. F5).

Dutra fala da importância de trabalhar o material concreto e outras estratégias tanto com os surdos como com os ouvintes.

Foi o melhor caminho que eu achei. Porque mesmo os ouvintes eu sempre gostei de trabalhar muito material concreto, dinâmicas, exemplos. Não ficar somente no quadro, enchendo a paciência do aluno. Só que com os surdos, foi mais adequado, pois eles conseguiram perceber melhor do que o ouvinte na parte do material concreto. Então tudo que eu fazia, toda aula que eu preparava eu usava material concreto para ajudar. Era um apoio que eu tinha nas minhas aulas e que eu via que surtia efeito. Até cartazes. Eu me lembro de usar alguns bichinhos de madeira, de plástico, para poder fazer classificação, seriação. Mostrar para eles o par, o ímpar. Tudo isso era feito concreto e ficava bem, bem, mais fácil (DUTRA, 2022, p. F7).

Costa Araújo descreve sua prática em relação ao ensino da Língua Portuguesa.

Para o surdo, a questão das palavras abstratas, das expressões abstratas, o sentido conotativo, o sentido figurado, as metáforas, essas coisas não têm sentido. Como aquele aluno surdo - voltando aqui para o EJA - como aquele aluno surdo ia entender o que aquele texto queria dizer? Eu tinha que me virar para fazê-lo entender. Eu tinha que interpretar, mas mostrando a parte linguística e semântica. Por exemplo, quando eu falo assim: Olha, você é uma mala sem alça! Eu tinha que fazer o sinal de *Mala 100 Alça* e eu tinha que expressar semanticamente o que aquilo significava. Então, muitas vezes eu precisava de recurso visual, muitas vezes eu precisava de mímica, sim, mímica mesmo, outras vezes eu precisava de desenho. Muitas vezes eu ficava nervosa brigava com eles e batia a mão na parede e falava: Vocês não aprendem, não é porque são surdos, mas porque não prestam atenção! (Risos) Todos os recursos que a gente usa com o aluno tido como “normal”, a gente tinha que usar tudo com o surdo e muito mais, para despertar os outros sentidos. Não adianta você falar essa “Máscara é preta e ela serve para proteger contra o vírus da Covid”. Não adianta dizer: “Isso aqui está me matando” que o surdo vai entender que você está matando, enfiando a faca nele. Você precisa expressar de outra forma, construindo sentido junto com ele. Vou dar outro exemplo para você entender o que é construir o sentido com o surdo (COSTA ARAÚJO, 2022, E11).

Sobre a necessidade de ajudar os alunos a compreenderem o significado das palavras Costa Araújo conta um caso ocorrido com um aluno surdo e como conseguiu explicar o sentido do que estava ensinando.

Não foi nessa época, mas, tinha um aluno na escola Afrânio, essa criança, com sete, oito anos, não me lembro a idade dele. Essa criança surda profunda, era um menino, este menino surdo vivia tão isolado do mundo com a mãe e o pai. Eles davam de tudo na mão, não tinha comunicação entre os pais em língua de sinais. Este aluno, não sabia nem mesmo o que era uma torneira. Eu me lembro que eu e o Ahygo tentamos várias aulas, várias vezes, trabalhar um pequeno texto de uma cartilha com esse menino. Aí apareceu uma imagem de um cano e uma torneira, eu explicava para ele, o Ahygo explicava, fazia sinal de água, mas, não adiantava. Nós tivemos que pegar o menino, levar lá fora várias vezes e mostrar, abrir a torneira, mostrar o cano, mostrar tudo. E falamos para que ele observar quando chegasse em casa, que aquilo que sai da torneira é água, que a mãe mexe e tal. Fomos ao banheiro mostrar. Só a partir disso que ele foi ter conhecimento de que aquilo se chamava torneira, o que era uma torneira. Era assim, não era simples, você tinha que fazer o que fosse necessário para ele realmente entender, para construir aquele significado, e ficar como significante para sempre guardado no cérebro, no consciente dele! (COSTA ARAÚJO, 2022, E11).

Como podemos verificar esses três professores tem estratégias de ensino diferente, que não seguem um roteiro determinado, ou seja, foram desenvolvendo formas de trabalhar que permitissem o aprendizado dos alunos surdos. Dificuldades existiam segundo esses professores, mas não impedia o trabalho.

Por exemplo, na língua de sinais, quando eu tinha dificuldade de explicar alguma coisa, o Paulo me ajudava, o outro surdo me ajudava, porque ninguém melhor do que um surdo para entender aquilo, o que ele vivência (COSTA ARAÚJO, 2022, E12).

Araújo pontua que não era fácil trabalhar com os surdos, que exigia muita dedicação.

Não era qualquer professor que tinha jogo de cintura. Eu lembro que saía suando. Porque você trabalhava o tempo inteiro, não parava. Mas muito aprendizado. E por mais que a gente se questionasse se isso os ajudava, ajudava sim, porque eles não tinham tido nem esse contato na escola regular com todos os outros alunos (ouvintes). Lá eles perdiam muito, eles falavam isso. Então, naquele momento, eles estavam resgatando a primeira, segunda, terceira e quarta séries. o que eles não tiveram no ensino regular (ARAÚJO, 2022, p. D9).

Nesse contexto de construção de saberes profissionais, Altet (2001), realiza uma reflexão sobre a importância da dimensão prática na carreira do professor pontuando que:

[...] o saber da prática é construído na ação, com finalidade de ser eficaz; ele é contextualizado, encarnado e finalizado, transformando-se em um saber adaptado à situação. Essa adaptação do saber é construída a partir da experiência vivida com a ajuda de percepções e interpretações dadas as situações anteriormente vividas (ALTET, 2001, p. 31).

Outra questão interessante era a relação entre professor e aluno destacadas pelos narradores. Araújo comenta:

Vou te falar era muito boa e até hoje eu sou muito assim. Eu falo que eu tenho idade, pois vou fazer 60 anos, mas com molecagens de 15, 20 anos. Eu sempre brincava muito, era muito moleca, mas era brava na hora que precisava. Era muito gostoso, porque eles sentiam a liberdade de estar brincando comigo, me ensinando, puxando minha orelha quanto eu fazia sinal errado. Eles puxavam minha orelha, falavam não é desse jeito. Então eu tinha uma relação de profissional, mas também de amiga. De alguém que estava ali com eles de igual para igual. E porque os respeitava muito, respeitava o saber deles, sempre respeitava e acreditava. Os ouvia muito e buscava ouvir outros também. Uma relação muito boa. Eu tenho saudade. Acho que fui agraciada porque tive a oportunidade de trabalhar em vários locais, vários setores e não deixei inimizade nenhuma. Até hoje tenho muito prazer quando encontro com eles. E sou muito feliz pela relação que foi construída, de respeito, de admiração e ajuda mútua (ARAÚJO, 2022, p. D7).

Sobre sua relação com os alunos Costa Araújo define:

Minha relação com os alunos era muito boa. As pessoas que não trabalhavam com surdo diziam: Deve ser bom trabalhar em uma sala de surdos, pois deve ser um silêncio danado! Mas aí é que se enganam. Era uma dificuldade danada para chamar atenção, eu puxava aluno pela roupa, pela camisa, sinalizava, mas foi tudo muito bom. A minha relação com eles

sempre foi muito, muito boa. Além de ter uma relação profissional, dentro daquilo que eu estava fazendo eu tinha uma relação afetiva também, até hoje. Daquela época alguns ainda frequentam minha casa até hoje eu me lembro do Carlos André, do Vicente, Leidimar, Priscila (COSTA ARAÚJO, 2022, p. E9).

A vivência de Dutra também foi positiva:

Eu adorava. Eu achava muito bom. Parece que era outra vida, outras pessoas eu aprendi a amar, aprendi a gostar mesmo. Porque eu não tinha convivência com surdos e foi um outro mundo, encantador. Eu gostei demais de ter trabalhado com surdos. Uma das coisas que eu via é que, por exemplo, o surdo faz uma leitura corporal perfeita. Não adianta como professor, você querer mentir para um surdo. Então às vezes eu estava cansado e falava: estou muito cansado. Pois não adiantava falar que eu estava bem. Eles tinham essa leitura e não adianta eu querer enganar. Foi uma relação muito sincera, o tempo todo. Eu não tinha essa vergonha de perguntar: como faz esse sinal? Como que representa tal coisa? E aí nós crescemos juntos. Pois precisava que eu ajudasse eles e eles me ajudassem. Foi muito boa mesmo (DUTRA, 2022, p. F5).

Podemos observar nas narrativas que havia uma cumplicidade entre professor e alunos, uma troca de aprendizado, pois se de um lado os professores ensinavam o conteúdo e os surdos os ensinavam os sinais que não sabiam. Outro fator interessante diz respeito a leitura corporal, pois essa é uma das habilidades desenvolvidas pelos surdos, de ler os gestos, a postura, tudo que o corpo aparenta. Sobre a leitura corporal Costa Araújo (2022) também comenta:

Eu trabalhava a escrita, o sinal e a oralidade. Eu me identifiquei muito com trabalho do surdo, porque eu sempre fui muito atenta à questão da expressão. Inclusive, aquele livro “O corpo fala”, a gente foi obrigada a ler umas duas ou três vezes nas reuniões com a Mirlene quando a gente começou a ter aula de língua de sinais. Eu sempre fui muito atenta a questão da expressão, da expressão corporal, da expressão facial, até a forma de você se sentar, de você sorrir, de pegar um copo da água transmite uma mensagem. Então nessa relação que eu tinha, por exemplo, quando ia trabalhar a questão da linguagem, eu trabalhava escrita, porque meu aluno ouvinte, principalmente, tinha que sair dominando a língua culta, a norma culta e é para isso que a gente está lá. Mas, ele também deve ser capaz de se comunicar de outra forma, verbal, não verbal, então a gente tinha que usar de várias linguagens. No trabalho com surdo, quando tinha um surdo na aula, na sala de aula regular - não estou falando no atendimento do AEE - principalmente, quando eu trabalhava com integração na época – na época não era nem inclusão ainda – eu sempre tentei trabalhar a questão da escrita, da oralidade, da leitura, tudo isso (COSTA ARAÚJO, 2022, p. E9).

Nesse sentido, Aragão argumenta que,

As situações vivenciais, quando aprendizagem, constroem a corporeidade do sujeito. Corporeidade é a história de vida, a experiência do corpo vivido

à expressão da motricidade, conjunto de ações intencionais ou motríceas e que se faz no ser “sendo”, isto é, na medida em que se constrói história e cultura e dessa forma, o sujeito se apoia na realidade, distanciando-se da objetivação de si, por meio da consciência corporal. A consciência corporal pode ser encarada, então, como o conjunto de manifestações corporais estabelecidas entre os sujeitos e o meio. (ARAGÃO, 2007).

Desses três professores, somente Dutra trabalhou apenas um ano com surdos, as outras duas professoras Araújo e Costa Araújo continuaram a trabalhar com surdos, mas não apenas na EJA. Além disso, Araújo também atuava na Coordenação do Ensino Alternativo.

[...] eu continuei trabalhando com alunos no ensino superior. Trabalhei por vários anos na UNITRI com alunos surdos. Foram cinco ou seis anos trabalhando com eles em sala de aula. E o que é que mudou? Mudou que lá a gente tinha estrutura, contava com a presença de um intérprete, o intérprete estava em sala de aula. E eu já tinha mais domínio da língua de sinais do que quando eu iniciei lá sala de EJA de surdos, na sala multisseriadas. Eu já tinha feito vários cursos, ainda estava estudando mais, então conhecia mais da Libras. Eu trabalhava no apoio pedagógico também para os meninos. Era como se fosse um AEE, separado. Eu fazia atendimento no POLEN (Núcleo de Estudos e Apoio em Pedagogia e Diversidade Humana). Então, também tive contato. Cheguei a acompanhar o Kleyver em algumas aulas de anatomia, não interpretando porque quem interpretava era as intérpretes, foi mais no apoio pedagógico. Tinha apoio pedagógico para um aluno que tinha perda auditiva, não era com surdez profunda, mas eu ajudava no apoio pedagógico, na organização de materiais, na orientação aos professores dele, conversando com os alunos porque ficavam reclamando que era mais lento nas respostas. Enfim, fazia aquele papel de apoio pedagógico e psicopedagógico. Então, eu trabalhei por mais uns quatro, cinco anos diretamente com eles. Nesse sentido foi uma experiência muito salutar também (ARAÚJO, 2022, p D12).

Do mesmo modo, Costa Araújo teve mais uma função no projeto:

[...] trabalhei com surdos até eu me readaptar (na função) creio que 2011/2012, quando terminou esse projeto. Quando saí de lá voltei para meu cargo, na escola Otávio, no Dom Almir, e continuei trabalhando com surdos no ensino regular. Em sala de aula regular e atendendo também no AEE - antes era Ensino Alternativo e depois se tornou AEE. Então eu readaptei e continuei trabalhando com surdos, mas na EJA foram só essas turmas na escola Criança Feliz (COSTA ARAÚJO, 2022, p. E15-).

Percebe-se, portanto, que o trabalho com surdos foi marcante, principalmente para essas duas professoras, tendo em vista que mesmo depois desse período continuaram a trabalhar com surdos. Sobre a adaptação do espaço da sala de aula para as aulas direcionada aos surdos da EJA Dutra comenta:

Por ser daquela época, as condições não eram 100%, mas eram favoráveis. Era possível trabalhar, aliás foi possível trabalhar. Diferente de hoje, às vezes o professor tem muito recurso e não usa nada. Na época a gente usava todos os recursos que tinha e ainda tentava criar coisas diferentes e levar para sala de aula (DUTRA, 2022, p. F7).

É preciso lembrar que a escola que recebeu as primeiras turmas de EJA para Surdos era uma escola de Educação Infantil que, precisou ser adaptada para receber esses alunos. Em relação à avaliação da aprendizagem os professores destacaram que:

Havia adaptação, adequação de provas, pois a gente não tinha esses conhecimentos ainda. A gente levava o material que precisava para a prova daquela matéria e aceitava ou fazia uma leitura do que eles queriam dizer com aquilo. Sempre a gente tentava compreender o que ele estava escrevendo. A parte do português a gente precisava cobrar, era a exigência fazer essa cobrança, mas eles tinham dificuldade. Então, a gente usava desenhos, imagens, para eles mostrarem o que tinham aprendido, isso era uma orientação que nós recebíamos. Mas era cobrado que eles estivessem escrevendo. Tentamos fazer essa adequação muito por intuição e pelo que a gente conhecia na área da Comunicação Total. Não era uma avaliação como hoje a gente entende e que tem estudos na área linguística, não tinha isso ainda. Estava naquela transição, saindo da perspectiva oralista e indo para a Comunicação Total e já pensando que deveríamos respeitar a questão bilingue³⁶, mas não sabíamos como. Os alunos que davam o tom para a gente. Eu tentava ao máximo respeitar e tentar entender as respostas deles. Eles podiam se expressar por meio de desenhos. Por exemplo, sobre o ciclo da água, eu solicitava, descreva por meio de desenhos. Alguns tinham dificuldade também, porque não eram bons em desenho. Nesse caso, eu aceitava somente as palavras. Havia algumas controvérsias, pois diziam que nós facilitávamos para eles. Mas não era uma questão de facilitar. Era entender o que eles tinham compreendido. Não tinha estudos sobre avaliação, sobre como proceder com a avaliação deles. A gente fazia dentro do que acreditava que eles estavam compreendendo e qual a melhor forma de darem essa resposta (ARAÚJO, 2022, p D8).

Costa Araújo mostra que havia dificuldades:

Olha no início desse projeto, dessa turma, foi muito difícil. Durante todo o tempo foi muito difícil o trabalho no EJA. Eu acho que a aprendizagem pode não ter sido das melhores, a mais eficaz, mas, era uma boa aprendizagem. Estou falando em relação a minha sala, por que os outros professores atuavam de primeira à quarta série. Eu acho que era uma aprendizagem boa, que deu um salto na aprendizagem do conhecimento linguístico de muitos surdos. Porque eles não tinham nada. Então estávamos ali, uma equipe se especializando, dando o melhor de si para esses surdos aprenderam. Tanto que tem muitos hoje estão na faculdade, porque conseguiram aprender. Sempre foi muito difícil. Eu acho que poderia ter sido uma aprendizagem melhor? Sim. Mas teve uma

³⁶ A abordagem educacional por meio do bilinguismo visa capacitar a Pessoa com Surdez para utilizar duas línguas, a Língua de Sinais e a língua da comunidade ouvinte, no cotidiano escolar e na vida social (QUADROS, 1997).

aprendizagem que foi uma coisa construída até na troca com os próprios surdos. Aqueles surdos mais “evoluídos” linguisticamente falando, eles ajudavam a gente. [...] Então, eu acho que na época do Ensino Alternativo e até hoje, a aprendizagem é boa, pois nos esforçamos muito, eu pelo menos, falando de minha parte, eu sempre tentei dar o melhor de mim para fazer com que os surdos aprendessem de fato. E acho que toda a equipe. Teve erros, muitos acertos, porque estava tudo muito no começo, mas, eu acho que foi tudo muito bom! (COSTA ARAÚJO, 2022, p. E12).

Dutra avalia que a aprendizagem era boa.

Eu avalio que era positiva, considerando que na aprendizagem não tem muita diferença entre o aluno surdo e o ouvinte. Porque é necessário que o aluno queira aproveitar o que está sendo desenvolvido para ele. Eu já tive muito aluno ouvinte que realmente nunca aproveitou nada das aulas. E tive alunos surdos que foram muito bons na questão de entender o que eu estava querendo transmitir. Na minha opinião cabia mais ao aluno aproveitar o que a gente estava trabalhando (DUTRA, 2022, p. F7).

Verifica-se nessas falas que não havia condições ideias nem para realização das aulas, nem para as avaliações, pois apesar destes profissionais relatarem que buscavam fazer o seu melhor para que os alunos aprendessem, ainda não existiam estudos suficientes sobre a aprendizagem do surdo, sobre como avaliar. Percebe-se, portanto, a necessidade de se promover uma formação continuada para esses profissionais que os permitissem promover uma educação de qualidade para os surdos. Além disso, Dutra não diferencia alunos ouvintes de surdos quanto a aprendizagem, comenta sobre a motivação e necessidade de o surdo querer aprender para de fato ter um aprendizado consistente. No próximo tópico discutiremos como era a formação de professores para atuar na educação de Jovens e Adultos Surdos.

Importante destacar que o lugar da Educação de Jovens e Adultos Surdos na rede Municipal de Educação começa a ser desenhada com o início do projeto Ensino Alternativo no começo da década de 1990, contudo, com o passar do tempo, foi direcionado para dentro do PMEA. Podemos constar isso na fala de Caetano (2022) que em 1997 assume o cargo de Coordenadora Pedagógica da EJA para SURDOS dentro do PMEA;

Fiquei até 2004. Eu comecei como coordenadora pedagógica no PMEA (Programa Municipal De Erradicação Do Analfabetismo) e na época, a Mirlene implantou a educação para surdos dentro desse programa. Nesse período nós fomos para a ADEVIUDI (Associação dos Deficientes Visuais de Uberlândia) e ocupamos o prédio. E lá nós concentrarmos os alunos que tinham dificuldade de ouvir, os surdos. Nós montamos salas de Ensino Fundamental um e dois. Quando iniciou o Ensino Alternativo, a exigência para contratação de professores era ter uma graduação em qualquer área. Depois, a prefeitura em 1995, assumiu o PMEA com professores da rede. No final de 1996 e começo de 1997 eu entrei no PMEA, mas esse programa

foi idealizado em 1989 e implantado em 1990 para atender, a princípio, funcionários da construção civil e adultos que não tinham concluído a sua formação. Nesse período a Mirlene me convidou em 1997 para coordenar a educação de surdos na ADEVIUDI (CAETANO, 2022, B2).

Essa é uma questão relevante, pois essa mudança de lugar, vai afetar o modo como ocorrem as formações de professores para Surdos da EJA, como veremos no tópico a seguir.

4.5 – A formação dos professores de jovens e adultos surdos

Como vimos anteriormente o Ensino Alternativo consistia em um projeto inovador criado pela Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia voltado para promover a aprendizagem de alunos com deficiência. E justamente por ser uma experiência nova não havia profissionais preparados para realizar esse trabalho. Nesse sentido uma das primeiras ações conduzidas pelos criadores e organizadores desse projeto, que depois virou um programa, foi buscar profissionais que tivessem algum conhecimento em educação especial e, especificamente em relação à educação de surdos, experiência com a língua de sinais. Para em seguida promover formações continuadas para os profissionais que viriam atuar no Ensino Alternativo.

Voltando para as questões específicas do programa de ensino, de um modo geral, havia uma preocupação do município em estruturar o trabalho, mas tínhamos as especificidades que envolvia o programa, pois para cada área tinha suas especificidades de acordo com a deficiência: surdez, cegueira, baixa visão, deficiência intelectual, física e alguns transtornos que na época chamava transtorno global de desenvolvimento, bem como altas habilidades/superlotação. Então nós pensávamos o trabalho dentro do programa para todas as áreas, e a formação de professores era possível fazê-la com abordagens gerais. Nós preparávamos todos os professores para todas as áreas, visto que atenderiam as especificidades que surgissem dentro da escola (DAMÁZIO, 2022, p. A4).

Especificamente em relação à área da surdez, Damázio relata a dificuldade de encontrar profissionais aptos para atuarem na educação, sendo necessário buscar em igrejas e associações e formá-los para participar do projeto.

Na área da surdez, buscamos na cidade profissionais para ajudar a atuar com os alunos surdos, que eram os intérpretes de línguas de sinais e instrutores de línguas de sinais. Encontramos esses profissionais nas igrejas, pois não havia profissionais com essa qualificação nas escolas. Além disso, a concepção de intérprete no Brasil estava iniciando, isto começou mesmo a partir de 1986, por isso foi muito difícil. As pesquisas

nessa área só avançaram no Brasil a partir de 1979 e, em 1986 começou um grande movimento de investimento em termos de profissionalização de intérpretes. Assim, houve uma grande movimentação da FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos) do Brasil, junto com a CORDE (Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência). Desde que eu comecei a trabalhar na Secretaria de Educação, a trabalhar nesse programa, eu tive uma aproximação com a CORDE, com a FENEIS e com Associação de surdos local. Eu procurei os surdos mais experientes e procurei a FENEIS para pedir ajuda. Também procurei a secretaria de Educação Especial do MEC que me ajudou bastante. Fui atrás dos profissionais mais experientes que tínhamos, com domínio da língua de sinais, pois já tínhamos o respeito pela Língua de Sinais (na época nem era reconhecida como língua). Tentamos romper com a metodologia do oralismo e trazer a concepção da comunicação total, apesar do bilinguismo já ter iniciado com grande movimento. Só que inicialmente no programa tivemos que ter cautela e iniciarmos com a Comunicação total, porque faltavam profissionais preparados para atuarem com a abordagem do bilinguismo. Não tinha como estabelecer um trabalho com abordagem bilíngue, porque não havia professores que dominassem essa estratégia e não tínhamos professores bilíngues, intérpretes e muito menos professores de Libras (na época instrutores de Libras). Para contratar os instrutores de Língua de Sinais fizemos uma seleção de profissionais que tinham o melhor domínio da mesma. Uberlândia, na época, foi a primeira cidade do Brasil a fazer um projeto de lei para ter instrutores e intérpretes de língua de sinais na Secretaria Municipal de Educação (DAMÁZIO, 2022, p. A4-5).

Nesse sentido, não havia como exigir um conhecimento avançado para os primeiros profissionais que vieram a integrar a equipe do Ensino Alternativo. Desse modo, contou-se no primeiro momento com o conhecimento e vivência profissional da idealizadora do projeto para dar os primeiros passos.

[...] eu tinha uma experiência nesta área e minha formação era de especialista na área de Educação Especial. Com essa visão, quando fui coordenadora do Departamento de Ensino Urbano do Município, tive a preocupação de estruturar a Educação Especial no Município de Uberlândia (DAMÁZIO, 2022, p. A2-3).

Em vista disso, entende-se que essa primeira experiência em sala de aula de Damázio já funcionava como formação para as primeiras professoras que viriam atuar com os surdos em sala de aula. Entretanto, essa formação foi bem mais além.

Nós começamos qualificando 21 ou 22 professores que se interessaram na época. Desses 22 professores, se não me engano 20, não sabiam praticamente nada de Educação Especial, somente dois tinham algum conhecimento. Nós fizemos um plano de preparação em específico para iniciar o trabalho. Trouxemos profissionais de outras regiões, atuamos também com profissionais da cidade, mas a maioria do plano de capacitação eu ministrava semanalmente ao grupo. Para cada área nós tínhamos uma equipe que ficava na secretaria para apoiar as escolas, de acordo com o programa que foi aprovado pela câmara. Nós tínhamos a

equipe da área da surdez, da cegueira baixa visão, da área da deficiência física, da deficiência intelectual e os psicopedagogos com as dificuldades de aprendizagem e superdotação. Nas escolas não tinham materiais, não tinham salas, não tinha ninguém, não tinha nada. (DAMÁZIO, 2022, p. A8-9).

Sobre a exigência inicial do Ensino Alternativo para os profissionais atuarem no projeto, vemos que havia a formação exigida para os instrutores de língua de sinais, intérpretes de língua de sinais, professores e outros profissionais do Ensino Alternativo. De acordo com a solicitação para criação dos cargos de Instrutor de Libras e de Intérpretes de Língua de Sinais, os requisitos mínimos exigidos para trabalhar nesses cargos ocorria as seguintes exigências:

O Instrutor deverá ser uma pessoa surda com profundo conhecimento de Língua de Sinais, assim como bom conhecimento da Língua Portuguesa. Caso não haja um Deficiente Auditivo disponível, poderá ser ministrado por ouvinte que tenha domínio, fluente do uso de Língua de Sinais com autorização da FENEIS e/ou responsável por surdos de Associações de Surdos. Intérprete deverá ser um ouvinte que tenha domínio fluente do uso de Língua de Sinais e que possua autorização da FENEIS. Diante do exposto, torna-se imprescindível a criação de quatro cargos de Instrutores de Língua de Sinais e quatro cargos de Intérpretes de Língua de Sinais, onde o nível de escolarização exigida para ocupação dos mesmos será a 8^a série do 1º Grau, com carga horária de 20 (vinte) horas semanais tendo como piso salarial base correspondente ao cargo de Professor IV, bem como 20% de incentivo referente ao trabalho com portadores de deficiência. Poderá ser concedido a dobra de turno. (UBERLÂNDIA, 1993, N/P).

Essa exigência de escolarização solicitando apenas a 8^a série do 1º Grau se dava por não se encontrar profissionais dessa área com formação superior. Com o passar do tempo essas exigências foram aumentadas. Em relação aos professores para atuar no Ensino Alternativo, Damázio comenta,

Quando nós fizemos o projeto, com tudo organizado e aprovado na lei, nós definimos que os professores deveriam ter especialização, mas nós não tínhamos esses profissionais na cidade. Portanto, definimos a exigência de capacitação ou formação continuada e especialização em Educação Especial, ou Psicopedagogia. Porque a Psicopedagogia também atendia, em partes, esse perfil. Na época nós credenciamos no município os profissionais contratados, e ou concursados. Foram realizados nove concursos públicos. Tínhamos mais menos de 300 a 400 professores, e com a realização dos concursos para as novas escolas passamos para quase 4 mil professores. Pedimos aos diretores que olhassem pessoas que tivessem alguma experiência ou interesse e cada escola montou sua equipe para o Programa Ensino Alternativo. Tinha apenas duas pessoas com experiência mínima que vieram para a equipe e os demais não tinham, envolvendo professores, diretores e coordenadores. [...] Para atuar como instrutores de

Libras nós buscamos pessoas com escolaridade mínima de oitava série e que tivessem um bom domínio da língua de sinais. Tivemos que adotar esse critério pois não havia surdos com escolaridade superior ao Ensino Fundamental. E na época, a Associação de Surdos de Uberlândia muito nos ajudou, através de seu ex-presidente, Adão. Ele nos ajudou muito, foi um presidente que priorizou a educação dos surdos. Inicialmente contratamos os surdos e depois realizamos o concurso público. Eles nos ajudavam a dar os cursos de língua de sinais, visando a preparação dos intérpretes, a formação de professores bilíngue, bem como nos atendimentos aos alunos surdos matriculados nas escolas. Para todos os professores do Ensino Alternativo eram exigidos o aprendizado da língua de sinais. A Elemária se tornou o intérprete, mas ela começou como professora bilíngue. E tem outros intérpretes, que eu não me recordo o nome agora, que começaram como professores bilíngues e foram fazendo a continuação da formação para se tornarem intérpretes. A Bhya era da área administrativa e se interessou em fazer o curso de língua de sinais até se tornar intérprete (DAMÁZIO, 2022, p. A14-15).

Vê-se, portanto, que existia a intenção de exigir uma formação para os professores que contemplasse o curso superior e uma especialização em educação especial, porém não foram encontrados professores com essa formação e passou-se a exigir a participação nos cursos de formação continuada que foram propostos pelo Ensino Alternativo para que esses professores pudessem atuar com as pessoas com deficiência, que a princípio seriam os surdos. Sobre a exigência de formação realizada inicialmente para participar do Ensino Alternativo temos o relato de Araújo.

Quando iniciou precisava ter uma formação na área da educação, ou pedagogia, ou letras, ou outra licenciatura. No caso, nós tivemos até advogada (Alessandra da Silva), mas ela tinha feito magistério, então sabia dar aula também. Tinha que ter uma formação na área do magistério, conhecer um pouco da Libras e conviver com os surdos. E participar de alguns cursos de formação oferecidos pelo CEMEPE. A exigência nesse período era essa. Depois, com o crescimento da oferta na rede, a gente já começou a exigir mais. Foi criada a instrução normativa que definiu o número de atendimentos, o quantitativo de professores e foi legalizando, institucionalizando de uma forma mais precisa. Isso mesmo antes dos decretos. Com isso o município foi institucionalizado e criando propostas para trabalhar com apostilas e tudo. Mas além da formação precisava ter o desejo e começar a participar dos cursos. Uma exigência, que era exigência mesmo, era participar dos cursos de formação quinzenais que tinham no CEMEPINHO. Eu chamo CEMEPINHO, porque era um lugar menor, depois que mudamos para o local que é hoje. E aí as coisas melhoraram (ARAÚJO, 2022, p. D4-5).

Nas palavras de Costa Araújo:

O que era exigido era licenciatura. Em termos de formação universitária a exigência era graduação em uma licenciatura. Depois para permanecer no programa a gente era obrigado, obrigado sim, a palavra é essa, porque se tivesse três faltas na formação, a gente era excluído do projeto, do programa. A gente tinha formação paralela, cada um na sua área. No início

mais na área da surdez e depois se expandiu para as outras áreas. Então a gente tinha que ter formação continuada porque o projeto, o programa, entendia como, é fato, que a gente precisava ter uma formação continuada. Porque tudo muda. E principalmente quando você trabalha com a questão da língua, que é viva que evolui a cada dia. (COSTA ARAÚJO, 2022, p. E6).

Dutra comenta como foi chamado para atuar no projeto:

No meu caso, como eu fui convidado para ser professor daquela turma, eles queriam especificamente um de cada disciplina. Foi porque tinha a formação em matemática e já atuava na rede municipal (DUTRA, 2022, p. F3).

Nos relatos podemos perceber que a participação nos cursos de formação era uma necessidade para os professores que tivessem a intenção de iniciar o trabalho no Ensino Alternativo e permanecer no mesmo. Em relação à sua própria formação quando entraram no Ensino Alternativo e depois, durante suas carreiras, os professores depoentes responderam que:

Eu sou licenciado em matemática. E na época que eu fiz o curso a gente pegava também o diploma de ciências. Então eu era professor de matemática e ciências. Eu sou licenciado em matemática. Depois eu fiz especialização em tecnologia da Educação. (DUTRA, 2022, p. F1).

Araújo continuou os estudos na área da Educação Especial:

Na época eu era formada em Pedagogia com habilitação em supervisão educacional e orientação educacional, mas eu já estava fazendo o Curso de Especialização em Psicopedagogia. Eu não tinha especialização em Educação Especial, mas tinha toda aquela formação continuada que o CEMEPE oferecia. Eu tinha todos os cursos. Já tinha feito curso de libras e começado o de Braile com a Valéria e outros cursos. Era a formação básica para atuar no Ensino Alternativo que era oferecida em serviço para os professores. E hoje minha formação é Pedagogia, Psicopedagogia e especialização em Educação Especial em AEE pela Universidade Federal do Ceará e Mestrado em educação também na área de Educação Especial. Minha defesa de mestrado foi sobre os alunos com surdez no Ensino Superior, analisando a concepção dos docentes e discentes em relação a eles no Ensino Superior. Tive formação na área de Altas Habilidades com alguns cursos e hoje eu atuo como professora conteudista e pesquisadora convidada do curso de Extensão de Aperfeiçoamento do Instituto de Letras e Linguística – ILEEL da UFU na área de Altas Habilidades e Superdotação. Trabalho ministrando cursos e dou assessoria em alguns municípios, atuando também em atendimento psicopedagógico para Altas Habilidades de crianças e jovens (ARAÚJO, 2022, p. D2).

A experiência de Costa Araújo também vai no mesmo sentido:

Eu sou graduada em Letras Português e Inglês. E depois já visando esta formação para os profissionais trabalharem neste Ensino Alternativo, que

era recém fundado pela secretaria de educação, o município em convênio com a Universidade Federal de Uberlândia, ofereceu o Curso de Especialização em Educação Especial abrangendo todas as áreas. O curso era de 2 anos. E inclusive, meu TCC foi sobre a integração do deficiente auditivo na sala de ensino regular, através da Libras. Só que naquela época, a coisa estava praticamente começando, era muito desafiador. Tinha mais era classes separadas de surdos, classes separadas especiais. Não se falava em educação bilíngue e nem se falava de surdos na sala do ensino regular, era integração, não era inclusão. E muito menos se falava em bilinguismo. Aí veio essa formação e logo em seguida veio a abertura da sala. Durante esse processo de formação eu fiz um curso de especialização e cheguei a ser aprovada no mestrado de linguística aqui na UFU. Cursei uns sete meses de mestrado, mas esse período coincidiu com a morte do meu filho e eu abandonei e acabei perdendo a minha aprovação no mestrado. Mas além disso eu não estava gostando do mestrado em linguística, não gostei. Eu ia voltar, mas passou, aconteceu tantas coisas e aí tudo bem. Agora eu não tenho mais vontade de fazer mestrado, nem doutorado. Tenho coisa mais importante para fazer. Eu tive muitos problemas de saúde e aí me readaptei. Mas até a minha readaptação sempre a secretaria de educação oferecia em convênio com a universidade muitos cursos, inclusive na modalidade EAD. Foram projetos da Lázara (Lázara Cristina da Silva) da surdez, Cruzando Caminhos, os cursos da Mirlene e depois que a Mirlene saiu a gente tinha também formação continuada no CEMEPE, na mesma linha, com a Isabel e às vezes até outras pessoas convidadas. Eu sempre participei de tudo, de tudo isso. Para você ter uma ideia eu tenho quase 2.000 horas só de curso de formação, seminários, congressos e principalmente em EAD. Alguns não eram da prefeitura. Eu comecei a trabalhar na prefeitura no final de 2006 e estou até hoje só fiquei dois anos fora quando fiz readaptação, tem uns dez anos (COSTA ARAÚJO, p. E3).

Observa-se que esses professores tiveram uma formação continuada durante suas carreiras. Apesar de não ficar claro na fala de Dutra, ele também participou dos cursos de formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação direcionado a preparação para atuação no Ensino Alternativo que abordaremos adiante. Falaremos primeiro sobre o Curso de Especialização que foi oferecido em parceria da Secretaria Municipal de Educação, com Secretaria de Educação do Estado e UFU.

Depois fizemos uma parceria com a UFU por meio do curso de Educação Física e a Secretaria de Educação do Estado que subsidiaram o Curso de Especialização em Educação Especial. Na época o professor Apolônio Abadio do Carmo era coordenador da pós-graduação lato sensu. Fizemos essa parceria e oferecemos esse curso de especialização para os nossos professores de Educação Especial (DAMÁZIO, 2022, p. A15).

Como é possível observar nas Imagens 17 e 18 esse foi o primeiro curso de especialização em educação especial oferecido pela UFU e ocorreu no período de 05 de maio de 1992 a 05 de abril de 1994, com uma carga horária total de 400 horas.

Na Imagem 18 relativa ao verso do Certificado de Conclusão do Curso de Especialização Em Educação Especial, podemos verificar que o curso era composto por 16 disciplinas e pretendia promover uma formação genérica em relação à Educação Especial, ou seja, não formava o professor para atuar em apenas uma das áreas desse campo. Entretanto, destaca-se as disciplinas Comunicação Verbal e Não Verbal - Braille e Comunicação Verbal e Não Verbal – Libras que seriam conteúdos voltados para o trabalho específico com Cegos e com os Surdos.

Além disso, essas disciplinas possuem uma carga horária significativa em relação às outras (30 horas cada), tendo em vista que somente a disciplina Desenvolvimento Humano possuía uma carga horária maior (45 horas). O curso era ministrado aos sábados e exigia a apresentação de uma monografia ao final.

Imagen 17 -Certificado do Especialização em Educação Especial UFU.



Fonte (Acervo de Costa Araújo, 2022)

Imagen 18 -Verso do Certificado Curso de Especialização em Educação Especial - UFU.

136

Titulada: **Elemária Medeiros Costa Araújo**

DOCENTE	TÍTULO	DISCIPLINA	C.H.	FREQ. %	CONC.
Rossana Valéria de Souza e Silva	Doutora	Métodos e Técnicas de Pesquisa 1	030	100	A
Rosália Maria Ribeiro de Aragão	Doutora	Metodologia de Ensino de 1º e 2º Graus 1	015	100	B
Maria Tereza Mantoan	Doutora	Geração de Material Didático-Pedagógico 1	015	100	C
Lino Castellani Filho	Mestre	Corpo e Deficiência	020	100	A
Paula Márcia Barbosa	Esp./Parecer 79/92 CONSEP	Soroban	015	100	A
Dulce Maria Pompeo de Camargo	Doutora	Geração de Material Didático-Pedagógico 2	015	100	A
Zenon Silva	Doutor	Neuroanatomia	030	100	A
Zenon Silva	Doutor	Neurofisiologia	030	100	A
Glória Judith Verri de Góes	Esp./Parecer 79/92 CONSEP	Comunicação Verbal e Não Verbal - Braille	030	100	B
Daniel Sales Silva	Esp./Parecer 79/92 CONSEP	Comunicação Verbal e Não Verbal - Libras	030	100	A
Paulo Renato Lima da Silva	Mestre	Organização e Estrutura da Educação Especial no Brasil	015	100	A
Apolônio Abadio do Carmo	Doutor	Aspectos Filosóficos, Históricos e Sociológicos dos Deficientes	030	100	B
César Noronha Raffin	Doutor	Neuropatologia	020	100	B
Zilda Aparecida Pereira Del Prette	Doutora	Desenvolvimento Humano	045	098	A
Olga Teixeira Damis	Mestre	Metodologia de Ensino de 1º e 2º Graus 2	030	100	B
Rossana Valéria de Souza e Silva	Doutora	Métodos e Técnicas de Pesquisa 2	030	100	B
Monografia: A Integração do Deficiente Auditivo na Sala de Ensino Regular com o Auxílio da Língua de Sinais.			---	---	A

Curso realizado nos termos da Resolução n. 12/83-CFE, de 06/10/83.

Curso Aprovado pelo Parecer 79/92, de 12/06/92, do CONSEP/UFU, adendo ao parecer original aprovado pelo presidente do CONSEP "Ad Referendum", em 01/02/95.

MEC - Universidade Federal de Uberlândia

Certificado registrado sob nº 1732

Livro PG-1 fls. 145 processo 0170/92

Em 03/08/1995

Uberlândia 03/08/1995

Elemária Medeiros Costa Araújo
Assinado por:
Cláudia SERIE
Prof. Bach. em Eng. - E

Aparecida Portillo Salles
Dra. de Engenharia de Dados
Especialista

ref. NESTOR BARBOSA DE ANDRADE
REITOR

Fonte (Acervo de Costa Araújo, 2022)

Outra questão que precisa ser destacada é que esse curso foi oferecido pela Faculdade de Educação Física – FAEFI da UFU e não pela Faculdade de Educação – FACED onde pensaríamos que seria o local provável para essa finalidade. Esse curso contou com professores Mestres e Doutores, oriundos da Educação Física como Apolônio Abadio do Carmo e Rossana Valéria de Souza e Silva, com a professores Olga Teixeira Danus, da FACED, Zilda Aparecida Pereira Del Prette da Faculdade de Psicologia da UFU e professores externos convidados como Maria Tereza Mantoan³⁷, da UNICAMP, que na época já era reconhecida na área da inclusão. A disciplina própria da área da surdez foi Comunicação Verbal e Não Verbal – Libras, ministrada por Daniel Sales Silva, que depois passou no concurso de Intérprete em 1994.

Não foram todos os professores que atuam no Ensino Alternativo que participaram desse curso, seja porque já cursavam outra especialização, como o caso de Araújo que relata que cursava Psicopedagogia. Também Dutra comenta que não participou desse curso, pois quando entrou no projeto o Curso já havia começado.

Entretanto, todos os nossos narradores afirmam ter participado dos cursos de formação continuada promovidos pela equipe do Ensino Alternativo. E esses cursos, principalmente no momento inicial visavam preparar os professores para atuarem com os surdos. Sobre essa formação Dutra relata:

O Ahygo era instrutor. Eu fiquei praticamente um ano fazendo curso que era somente aos sábados. E depois apareceu o convite para trabalhar com essa turma. Eu lembro quando a Mirlene nos chamou, éramos um de cada área para trabalhar e eu nem sabia do que se tratava. Então apareceu esse convite para eu dar aula de matemática para esta turma. Então, na verdade, eu não dominava bem ainda. Nós participávamos dos cursos aos sábados e eu gostava muito de ser aluno nestes cursos. Mas, nem imaginava que eu já iria atuar, o convite me pegou meio desprevenido (DUTRA, 2022, p. F2-3).

Na mesma linha Costa Araújo narra:

Desde o final de 1991, quando começou o projeto do Ensino Alternativo, a Mirlene, com a turma toda, com o Ahygo, começou a fazer as formações, principalmente sobre os surdos, depois é que o projeto expandiu para deficientes visuais, deficientes mentais, essas coisas. Começou foi com a surdez, com surdos, com Ahygo. A gente tinha encontros aos sábados, tinha mês que era todos os sábados, ou duas vezes por mês. A gente tinha essa formação aprendendo a língua de sinais com o Ahygo. Ele ensinava para nós, os professores, para aquela turma a língua de sinais. Então em 1994, maio de 1994, quando eu fiz o concurso para intérprete, eu já tinha

³⁷ Currículo Lattes de Maria Teresa Mantoan ver: <http://lattes.cnpq.br/1568940831784716>

um domínio bom, pois já fazia um ano e tanto que fazia aula com o Ahygo. Havia mês que as reuniões ocorriam todas as semanas. Então eu aprendi, adquiri os meus primeiros sinais através dos cursos da Prefeitura Municipal de Uberlândia. Na rede municipal que eu conheci a Mirlene e conheci o Ahygo. Quando o projeto iniciou, a Mirlene era a assessora pedagógica do Afrânio (Secretário Municipal de Educação) e criaram, inventaram, fundaram o Ensino Alternativo. Ela começou a peneirar nas escolas quem tinha o perfil, afinidade para trabalhar na área, quem queria. Foi um convite. Por exemplo, na escola Otávio tem Elemária, tem o Fulano e Beltrano que estão interessados e possuem perfil para atuar com os deficientes, foi assim a escolha dos profissionais. E foi durante o curso de especialização que cada um escolheu a sua área, por exemplo, eu fiz meu TCC sobre surdez, porque me identifiquei com os surdos. A Rosângela com a cegueira, a Sônia Bertoni e Maria Helena Candelore com a psicomotricidade. Depois que terminou o curso de especialização nós fomos para a sala de aula. A escolha dos profissionais para o projeto que tinha recém fundado o Ensino Alternativo foi feita dessa forma. Eu lembro direitinho do dia em que colocaram meu nome lá eu ainda discuti: Como que você colocou meu nome sem nem pedir minha opinião (risos)? E se eu falar não? (COSTA ARAÚJO, 2022, p. E5-6).

Costa Araújo comenta ainda sobre o Curso de Especialização em Educação Especial que fez parte da formação.

A gente teve o curso de especialização e em paralelo a gente teve a formação com a coordenação, com o Ahygo, com a Mirlene. No início essa formação era na área da surdez e depois que vieram as outras áreas como a psicomotricidade, educação física, etc. Então assim a gente teve a formação paralela ao nosso trabalho, sempre no extraturno. Por exemplo, eu trabalhava de manhã e as reuniões eram à tarde, eu tinha que participar das reuniões à tarde. No meu caso que tinha dois cargos, trabalhava de manhã e a tarde, eu era liberada em um dos turnos porque eu estava naquela formação. Foi exigida a participação nessa formação. Como condição necessária para continuar do projeto, era participar da formação paralela que a secretaria nos oferecia. No caso da surdez tinha as aulas de língua de sinais com Ahygo e outros que vieram depois, mas sempre teve uma formação paralela, concomitante ao trabalho. (COSTA ARAÚJO, 2022, p. E6).

Imagen 19 -Fotos de encontros de Cursos de Formação do Ensino Alternativo em momentos e locais diversos.



Fonte: Acervo Damázio (2022).

Na imagem 19 é possível ver várias cenas registradas de momentos e locais diversos (CEMEPINHO, Departamento de Ensino Urbano, CEMEPE, Escola Criança Feliz) dos Cursos de Formação de professores para atuar no Ensino Alternativo oferecidos pela Secretaria Municipal de Ensino. Nessas fotografias podemos observar o uso recorrente de materiais concretos. A frequência desses encontros começou semanalmente, depois passou a ser quinzenal e mais adiante mensal. Outra questão importante é que esses cursos eram

realizados dentro da carga horária de trabalho dos professores, ou seja, era considerado formação em serviço³⁸.

Sim, era formação em serviço. Todas as formações eram em seu serviço. Tudo dentro do horário de trabalho. Designado, na verdade, tinha módulo 1, módulo 2, mas tudo dentro do horário de serviço. Era de 15 em 15 dias. E a princípio teve o curso de libras e depois teve cursos para profissionais do AEE em todas as áreas e continuava também as áreas específicas (ARAÚJO, 2022, p. C11).

Esse tipo de formação já era defendido no documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, intitulado *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*

A formação dos educadores deve estar em consonância aos resultados pretendidos, permitindo que eles se beneficiem simultaneamente dos programas de capacitação em serviço e outros incentivos relacionados à obtenção desses resultados; currículo e avaliações devem refletir uma variedade de critérios, enquanto que os materiais, inclusive a rede física e as instalações, devem seguir a mesma orientação (UNESCO, 1990, Meta 21).

Sobre essa questão de a formação ocorrer dentro da carga horária de trabalho do professor, é preciso compreender que esse era um diferencial do Ensino Alternativo, pois já havia uma política da Secretaria Municipal de Educação que incentivava financeiramente, por meio de uma bonificação de 1/22 do salário, os profissionais da educação a participarem de Cursos fora de seu horário de trabalho.

Entretanto, esse não era o caso do Ensino Alternativo, pois as reuniões de formação ocorriam nas segundas-feiras, dentro do horário de trabalho. Essa formação dentro do horário de trabalho dos profissionais era um dos diferenciais das formações promovidas pelo Ensino Alternativo e só foi autorizada pelo fato de não haver profissionais capacitados para atuar nesse projeto/programa. Portanto, essa formação diferia das outras promovidas pela Secretaria Municipal de Educação.

Ademais, os professores do Ensino Alternativo recebiam um adicional de 20 % no salário, portanto, havia uma cobrança que esses profissionais participassem das formações promovidas para continuar a trabalhar dentro desse projeto que após 1996 passa ser um programa.

³⁸ Entendemos a formação continuada em serviço como uma forma de educação continuada em que as práticas de formação ocorrem concomitantemente ao exercício do magistério, não havendo a necessidade de ser realizada no próprio local de trabalho.

A formação inicial foi dada pela Secretaria de Educação e era obrigatória. Assim, as pessoas que não fizessem a formação não poderiam atuar no Programa. Éramos bem rigorosos nesse sentido, porque sabíamos da responsabilidade em atuar com esse perfil de alunos que exige um serviço especializado (DAMÁZIO, 2022, p. A14).

Nesse sentido, vemos como os professores percebiam a necessidade de participar dos cursos realizados pela equipe do Ensino Alternativo. Segundo Araújo:

A formação começou desde que se criou o Ensino Alternativo. Mesmo antes de criar o programa, quando existia só o Ensino Alternativo (projeto) nas reuniões propunha formações. Sempre teve formação. Depois legalizou-se de quinze em quinze dias tinha formação. Quem trabalhava no projeto era "obrigado" a participar. Tinha que ir. Fazia parte do contrato de quem assumiu a Educação Especial, quem trabalhava nessa área tinha que estar se preparando-se, formando. Mas se não ia era advertido, pois tinha gente que não ia, eu me lembro (ARAÚJO, 2022, p. C11).

Sobre os cursos Costa Araújo comenta:

O que era exigido era licenciatura. Em termos de formação universitária a exigência era graduação em uma licenciatura. Depois para permanecer no programa a gente era obrigado, obrigado sim, a palavra é essa, porque se tivesse três faltas na formação, a gente era excluído do projeto, do programa. A gente tinha formação paralela, cada um na sua área. No início mais na área da surdez e depois se expandiu para as outras áreas. Então a gente tinha que ter formação continuada porque o projeto, o programa, entendia como, é fato, que a gente precisava ter uma formação continuada (COSTA ARAÚJO, 2022, p. E6).

Dutra também expõe:

A principal formação foi a de Libras. A gente terminou o curso e passou a levar mais a sério, pois estava tranquilo e, de repente precisou usar a libras. Era necessário ficarmos mais espertos. E no caso do CEMEPE, qualquer assunto que tratasse a respeito à Libras, ou aos surdos, eu procurava participar dos cursos para tentar aprender mais. Na época também alguns livros foram encomendados, não me lembro os títulos. Mas o que era recomendado eu lia e ouvia palestras que fazia parte dessa atividade (DUTRA, 2022, p. F4).

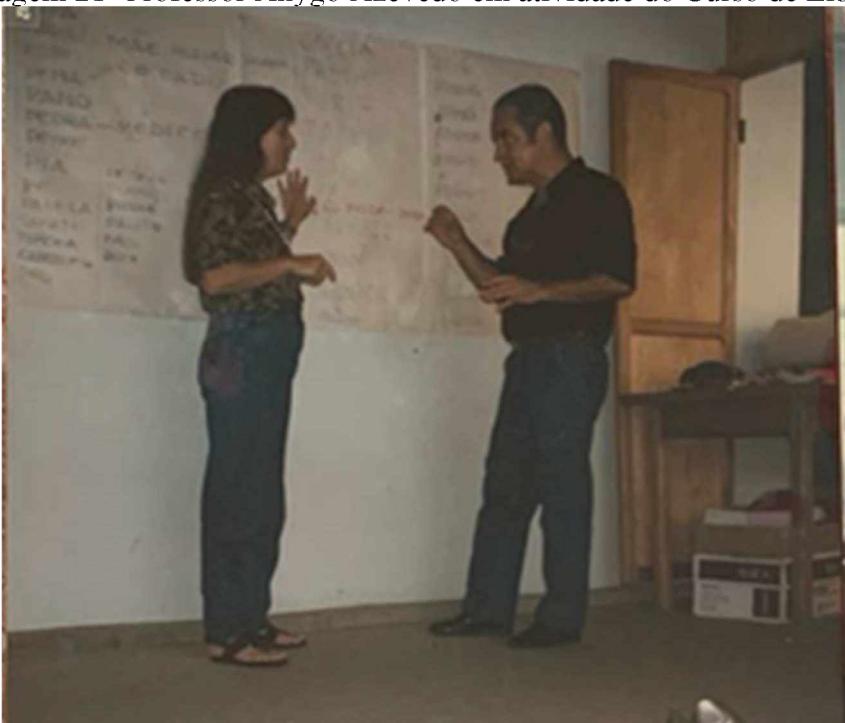
Nas imagens 20 e 21 são retratados momentos de formação do Curso de Libras ministrado pelo professor Ahygo Azevedo como parte da formação de professores para atuar no Ensino Alternativo.

Imagen 20 -Curso de Libras ministrado pelo professor Ahygo Azevedo.



Fonte: Acervo Damázio (2022)

Imagen 21 -Professor Ahygo Azevedo em atividade do Curso de Libras.



Fonte: Acervo Damázio (2022)

Outra questão interessante, relatada por Araújo é que se estimulava, ou até se cobrava que os professores que iriam atuar com os surdos frequentassem a Associação dos Surdos para com eles conviver e aprender mais a Língua de Sinais.

A gente tinha que fazer os cursos com ela lá no CEMEPINHO. Era a parceria dela com a Sônia Peppato. Fazíamos o curso de libras e tinha que estar convivendo com os surdos. Então muitos de nós íamos na associação, eu lembro que cheguei a ir várias vezes na associação, na época o Adão, acho que era ele o presidente. Era sim. Aí junto com a APASUL fazia aquelas coisas de vender, gincanas. Então a gente participava, convivia e ia aprendendo. Era uma das exigências, estar participando. E nisso, muitos saíram, pois não queriam ficar indo à associação e queriam somente ir para sala de aula. Enfim, tínhamos que fazer os cursos, tínhamos que estudar, participar de congressos. (ARAÚJO, 2022, p. C8).

Também é preciso ressaltar que a formação não era restrita aos professores, intérpretes e instrutores de língua de sinais, mas a toda equipe que fazia parte do Ensino Alternativo, por esse motivo, solicitava-se que os supervisores, orientadores e diretores participassem, assim como a equipe que coordenava o projeto participava, ora como ouvinte, ora ministrando cursos. Conforme Damázio:

Portanto, além de preparar esses profissionais nós preparamos um coordenador para cada escola e os diretores também participavam da formação. Os professores eram 22, mas a turma toda tinha quase 50 profissionais. Os diretores tinham que participar com um supervisor ou orientador, e um deles tinha que acompanhar e supervisionar o trabalho dos professores que denominávamos como professores das salas de recurso do Programa Ensino Alternativo. Então o Programa Ensino Alternativo montou salas de recurso (DAMÁZIO, 2022, p. A9).

Além disso, Damázio acrescenta que:

Oferecemos também um curso para os nossos gestores, junto com a UnB e o Estado, que era um curso de formação de gestores que também trabalhava essa abordagem de escola aberta a as diferenças de acordo com a Declaração de Salamanca. O município de Uberlândia começou o programa de integração, pois o Estado não tinha. No Estado os alunos surdos iam todos para a AFADA e lá só tinha até a 4^a série e eles não conseguiam fazer da 5^a série em diante. Por isso que a maioria estava fora da escola. O município resgatou todos esses alunos surdos que vieram para o município e trabalhou muitos anos, depois de muito tempo é que o Estado começou a ter salas dentro das escolas estaduais com surdos, mas foi o município que assumiu tudo inicialmente. Nesse sentido a formação dos profissionais foi toda dada pelo Município de Uberlândia. E do tempo em que eu acompanhei até 1996 e os relatos que recebi a posteriori é que a Secretaria de Educação continuou a oferecer formação permanente para os intérpretes, para os instrutores e para os professores das salas de recurso. E assim fomos formando professores bilíngue, novos concursos, mais pessoas se qualificando. Eu acredito que a partir de 1996 você tem fontes

de dados com as novas coordenadoras que atuaram no período a posteriori (DAMÁZIO, 2022, p. A15).

A formação proposta pelo Ensino Alternativo não ficava restrita as reuniões que iniciaram semanalmente, depois quinzenalmente e depois passou a ser mensal. Havia também realização de encontros como por exemplo o I Simpósio Regional de Deficientes Auditivos que foi realizado pela SME no período de 21 a 24 de setembro de 1993 com uma carga horária de 40 horas.

Esse simpósio foi realizado em uma das salas de cinema localizada no Antigo Uber Shopping de Uberlândia e contou com a presença de Profa Dra Eulália Fernandes - Linguista da UFRJ, Dra. Lucinda Ferreira de Brito – Linguista da UFRJ, Sônia Marta de Oliveira intérprete da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais e Marília Moraes Manhães intérprete da FENEIS RJ.

A imagem 22 retrata uma das atividades do evento da qual participam Damázio, Arlete do Centro Estadual De Educação Especial - Uberlândia MG – CEEU, Leonilda Segatto, Vice-presidente da Associação dos Pais e Amigos dos surdos de Uberlândia APASUL e outros pais de surdos da associação.

Imagen 22 -Atividade realizada no I Simpósio Regional de Deficientes Auditivos promovido pela SME em 1993



Fonte: Acervo Damázio (2022)

Na imagem 23 vemos uma fotografia de um professor que apresentava um trabalho sobre a matemática para alunos surdos. De acordo com Damázio (2005)

Esse seminário teve como tema “A integração dos alunos com surdez no ensino regular” e foi solicitado em decorrência das inúmeras dificuldades que estávamos enfrentando para realizar o trabalho. As dificuldades abrangiam o sistema de comunicação, o “como” ensinar a língua portuguesa e o que fazer com os alunos que apresentavam atraso cognitivo em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento (DAMÁZIO, 2005, p. 29).

Imagen 23 -Apresentação de um trabalho sobre Educação Matemática no I Simpósio Regional de Deficientes Auditivos promovido pela SME em 1993



Fonte: Acervo Damázio (2022)

Imagen 24 -Certificado do I Simpósio Regional de Deficientes Auditivos - 1993.



Fonte: Acervo Duarte (2022)

Também tem relatos de viagens realizadas para participação em eventos de outras localidades como II Congresso Latino-Americano de Bilinguismo Língua de Sinais / Língua Oral para Surdos, no período de 12 a 17 de setembro de 1993.

Teve o congresso aqui, ou melhor o seminário, com a Marta Ciccone (Maria Marta Ferreira C. Ciccone). A gente teve contato com ela. Fomos ao Rio em um congresso (II Congresso Latino-Americano de Bilinguismo Língua de Sinais / Língua Oral para Surdos, no período de 12 a 17 de setembro de 1993), ouvimos ela e a Lucinda. Foi quando ouvimos a Lucinda pela primeira vez. E a Mirlene já chegou com novas ideias para poder reestruturar o atendimento dos surdos na rede (ARAÚJO, 2022, p. C7).

A imagens 25 mostra o registro de parte da equipe do Ensino Alternativo viajando para o I Seminário Nacional de Educação Bilíngue para Surdos realizado em Caxias do Sul em 1994. Nesse evento tiveram início as primeiras discussões sobre a educação bilíngue, com a presença dos professores Carlos Skliar e Carlos Sanchez com o apoio da prefeitura de Caxias do Sul (SANDERSON, 2020, p. 33).

Imagen 25 -Parte da equipe do Ensino Alternativo viajando para o I Seminário Nacional de Educação Bilíngue para Surdos - Caxias do Sul - 1994. Fonte: Acervo Damázio (2022)



Fonte: Acervo Damázio (2022)

Ainda sobre a participação em eventos da área da Educação Especial fora da cidade há relatos sobre a ajuda financeira para custear parte dos gastos dos profissionais para participarem desses eventos. “A prefeitura subsidiava os professores para viajar, não dava tudo, mas dava um apoio as passagens, as diárias para alimentação e hotel” (DAMÁZIO, 2022, p. E15-16).

Sobre o acompanhamento das atividades formativas realizadas pelo Ensino Alternativo, Damázio complementa, “nós acompanhávamos as formações e era bem cansativo, porque era ministrado aos sábados o dia todo e às vezes durante a semana (DAMÁZIO, 2022, p. A15).

Outra questão que abordamos nas entrevistas com os professores foi se possuíam apoio pedagógico para realizar suas atividades como os alunos surdos na EJA. Quanto a isso, os professores relataram que apesar de haver supervisoras nas escolas, nem sempre o apoio em relação ao trabalho com os surdos era efetivo. Segundo Dutra:

Eu tinha apoio, mas não lembro o nome da supervisora. Fazia reuniões para discutir a parte pedagógica, o que estava acontecendo. E trocava informações entre os professores do grupo para ver sugestões e o que poderia ajudar. Leituras, participação nos cursos do CEMEPE, tudo isso ajudou. Esse foi o apoio que nós tivemos. E a Mirlene foi uma guerreira (DUTRA, 2022, p. F4).

Costa Araújo esclarece que:

Existia o apoio pedagógico, sempre existiu, ninguém pode falar que não existiu. Só que apoios pedagógicos que vinham oferecer para mim eram mais atrasados do que minha formação. Como uma supervisora ou coordenadora discutir comigo a forma de atender um aluno se ela não sabia nem dar bom dia para um surdo? As coordenadoras que ficavam dentro das escolas não sabiam nem dar bom dia para os surdos e vinham meter o bedelho dizendo “Você tem que trabalhar desse jeito. Diziam: - Olha, Elemaria, você está atendendo este aluno surdo e tem que trabalhar assim. Eu dizia não, eu trabalho da forma como eu sei que ele realmente está aprendendo. Então tinha um apoio pedagógico, com erros por parte da Coordenação, mas na tentativa de acertar, porque estava tudo muito no começo. Mas, eu sempre tive uma visão diferente sobre a aprendizagem da língua, além, como as pessoas viam. Mesmo antes de trabalhar com surdo, eu sempre estudei muito a questão linguística, a questão das inteligências, da aquisição da linguagem, sempre me fascinou e quando eu comecei a trabalhar com surdos, mais ainda. Então existia o apoio, só que eu dificilmente acatava ou colocava em prática o que esse apoio me falava, porque muitas vezes vinha de forma errada. Estava lá para fazer meu trabalho e tinha que fazer um relatório e mostrar que estava trabalhando. O apoio na área da surdez que eu aceitava era, por exemplo, do Ahygo, da própria Mirlene, do Kleyver que é surdo e dominava a língua de sinais, pois sabiam como proceder. Mas, eu não aceitava jamais um apoio, ou uma ordem de uma pessoa que nunca trabalhou com o surdo e viesse me dizer

como que eu deveria trabalhar, porque a secretaria queria assim. Então eu sempre me confrontava muito com os diretores de escola e com as supervisoras. O apoio existia, mas, para mim foi pouco útil. Agora, o apoio logístico, o apoio dos cursos de Formação que a gente tinha com Ahygo e com outros que vieram depois, isso aí a gente sempre teve. Mas o apoio da prática pedagógica dentro da escola, as pessoas tentavam fazer, porque estava tudo muito no começo (COSTA ARAÚJO, 2022, p. E7-8).

Como explicitamos no tópico anterior, houve uma transferência da coordenação da EJA para Surdos do Ensino Alternativo para o PMEA e com essa mudança a formação de professores passa a funcionar de maneira diferente. Nesse sentido, conforme Caetano, Coordenadora Pedagógica da EJA para Surdos, não eram mais os professores que iam frequentar as formações relacionadas ao Ensino Alternativo, que passou a se constituir como Programa Básico Legal de Ensino Alternativo – PBLEA.

Existia uma formação. Eu, como representava a educação dos surdos, participava de alguns cursos oferecidos no CEMEPE e até na UFU. E depois eu tentava passar para os professores, na época, nos módulos que tínhamos. Os módulos eram semanais nos quais discutíamos todas as questões e as dificuldades que ali surgessem. As dificuldades dos professores, as dificuldades dos alunos e as dificuldades da intérprete também. Havia alguns cursos que os professores participavam, mas como os professores eram cedidos, não eram exclusivos, eles tinham dificuldade para participar dos cursos de formação específica (CAETANO, 2022, p. B3-4).

Sobre esse período Araújo também comenta:

Sim, nós conseguimos a cessão do prédio para a ADEVIUDI pois eles estavam com dificuldades de manter a estrutura. Foi feito um termo de comodato entre a prefeitura e eles por dez anos. Então nós mudamos e transferimos a EJA para lá que passou a chamar PMEA (Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo), houve uma reestruturação. E aí nós tínhamos alunos tanto ouvintes quanto também os meninos com surdez. E lá também realizávamos cursos de formação. Funcionava manhã, tarde e noite. Foi a época que a Fátima e muitos dos meninos também participaram ministrando cursos e aulas. Era muito interessante porque houve a profissionalização, o Ensino profissionalizante direcionado para eles (ARAÚJO, 2022, D5).

Logo, percebe-se que ao ter seu lugar alterado a formação de professores da EJA para Surdos já não possui mais as mesmas exigências e as mesmas características. Passa a acontecer de forma indireta, na qual a coordenadora participava dos cursos e depois repassava seus conhecimentos para os professores.

Nessas reuniões, que ocorriam no horário de trabalho desses profissionais havia não apenas a apresentação do conteúdo discutido no curso de formação como também troca de

experiências sobre as necessidades dos surdos, as dificuldades, os entraves, e avaliação do trabalho. Ela também relata que essas conversas também ocorriam com os surdos para que estes pudessem apresentar suas demandas.

Essa foi a história da formação de professores para atuar no Ensino Alternativo e, principalmente direcionada para a formação de surdos desde o Ensino Fundamental 1 e 2 como na EJA. Como pudemos perceber, assim como ocorre com a EJA de alunos ouvintes, houve uma preocupação maior com os alunos Surdos da EJA quando o projeto do Ensino Alternativo iniciou, buscando trazer de volta para a escola os alunos que estavam afastados por não conseguirem dar continuidade a sua formação no ensino regular.

Foi um ano de trabalho com todos juntos e no ano seguinte separamos as turmas em terceira e quarta série e alfabetização para quem não sabiam ler. **Na verdade, nós ficamos uns três anos ou quatro com este trabalho e depois esses alunos foram inseridos nas escolas dos bairros a partir da quinta série.** Isto foi muito importante para fazermos nivelamento e aprimoramento dos conhecimentos, pois eles estavam há muitos anos fora da escola e não tinham acesso. Os que não sabiam ler, não conseguiam trabalho, não conseguiam promover nada, porque tinham a escolaridade comprometida. E nesta sala tanto eu, como professora, o Ahygo como instrutor de língua de sinais, fizemos um intenso movimento. A própria Intérprete Bhya (Ana Beatriz da Silva) eu acredito que atuou na época, ajudando em algumas situações dessas salas. [...]. **Nós fizemos uma força-tarefa para colocar esses alunos para seguir da quinta série em diante.** Praticamente nós conseguimos que quase todos tivessem sucesso, pouco foram aqueles que nós perdemos. Mas nessa turma tinha aluno quase chegando aos 50 anos. Alunos que não tinham somente surdez, mas também deficiência intelectual. Tinha alunos com deficiência física neste grupo, ou seja, eram deficiências múltiplas. Tinha um quadro muito amplo, mas o trabalho, na época, foi muito bom e surtiu muito efeito. Ajudou, portanto, as escolas a assumirem esses alunos da 5^a série em diante. Iniciamos a inserção nas cinco escolas da zona urbana e três escolas na zona rural (DAMÁZIO, 2022, p. A7-8).

Não obstante, passado esse momento inicial, em que, nas palavras de Damázio (2022) foi realizada uma força-tarefa para conseguir inserir esses alunos surdos no Ensino Regular da 5^a série em diante, verifica-se que a educação de Surdos na EJA passa a ocupar um papel secundário, restrito a poucos locais e subordinado à coordenação geral da EJA na rede municipal, ou seja, no PMEA. E nesse momento a formação dos profissionais que atuavam com os surdos nessa modalidade de ensino também passa a não ter o mesmo rigor do início.

No próximo tópico apresentaremos a avaliação geral do ensino alternativo pelos professores entrevistados, pelas coordenadoras do Ensino Alternativo e pela assessora de Educação que idealizou e ajudou a construir esse projeto.

4.6 – A avaliação do Ensino Alternativo pelos professores

Para finalizar, nesse tópico, demonstraremos como o projeto foi avaliado pelos professores do Ensino Alternativo tendo como foco a Educação de Surdos na EJA.

Naquela época, como eu era professor de matemática, eu estava nas escolas, eu participava, ou dava cursos no CEMEPE, eu ficava observando a questão do Ensino Alternativo. E quando a Mirlene chegou e começou a dar uma ênfase maior eu vi que ela foi uma guerreira nessa área, pois quando a ela entrou ela fez a coisa acontecer. Ela não deixava que as coisas passassem sem ajudar. Então acho que foi uma sorte ter uma pessoa como ela, que apesar de todas as dificuldades que enfrentou, ela ajudou muito. Penso que se não fosse uma pessoa que tivesse a mesma vivência com os surdos, talvez o projeto estivesse bem atrás, até hoje (DUTRA, 2022, p. F8).

Sobre essa questão, Costa Araújo aponta os pontos positivos e negativos do projeto em sua visão.

Minha avaliação sobre este projeto, esse programa, o que foi bom, na verdade, foi o que sobrou e o que permanece até hoje do trabalho. Qual era o objetivo? Era oferecer uma educação de qualidade, integração – na época era integração, não inclusão – nas salas regulares. E para isso teve toda essa formação que eu avalio, durante esse tempo, como excelente, porque realmente foi. Tinha gente que reclamava de estudar. Mas os professores ganhavam os 20% para fazer o curso e ainda reclamavam porque tinha de estudar. O que foi bom? Eu acho que tudo foi bom. Por que existiu esse projeto e se não fosse o projeto como que estaria a educação especial de todas as deficiências na rede Municipal de Uberlândia? Como que estaria? Houve erros? Sim. Houve erros, é lógico! Houve muitos erros, assim como também teve muitos acertos. Eu acho que o que teve de melhor foi à vontade, vontade até política, dos gestores daquela época, dos assessores e administradores, de fazer acontecer para essa educação funcionar. O que foi bom para mim? Foi tudo, porque se não fosse esse projeto, eu não teria a formação que eu tenho hoje, eu não teria conhecido os surdos. Então para mim tudo foi bom. Se eu tivesse que fazer novamente, eu faria tudo de novo. É claro que naquela época estávamos começando, então praticamente foi um tiro no escuro para todos nós professores, para a Mirlene, a Isabel e toda aquela equipe. O resultado final foi bom. É claro que poderia ter sido melhor, mas estávamos começando, inclusive, a própria Secretaria de Educação. Para mim o melhor foi eu ter me desenvolvido, trabalhado com surdos, conhecido tantas pessoas especiais e ter tido a oportunidade de aprender. Para mim tudo foi bom. Teve coisas ruins, teve. Apareceram profissionais que só estavam pensando em ganhar os 20% do salário. Outros especialistas, supervisores que queriam mostrar serviço e ficavam interferindo onde não entendiam. Como todo trabalho tinha o bom e o ruim, mas, para mim o saldo foi sempre positivo e se tivesse que fazer eu faria tudo de novo (COSTA ARAÚJO, 2022, p. E13-14).

A visão de Araújo sobre o projeto também demonstra que houve acertos e falhas.

Foi um bom projeto. Na verdade, houve aquelas salas de surdos que foi muito importante que eles pudessem retornar à escola. Para a gente conhecer um pouco dessa estrutura, desse processo de aprender deles, de conhecer suas vivências e as experiências deles. O projeto de resgatar os alunos surdos para de volta à escola, mesmo sendo multisseriadas, eu acho que foi muito ousado e muito importante. Contribuiu para nós, professores, começarmos a ter um olhar diferenciado e daí depois trazer isso para dentro da escola para as salas dentro do contexto regular de ensino e em outras instituições. Isso foi bom e foi importante, mas eu acho que falhou um pouco no processo, na formação dos professores. Foi bom na própria organização, junto com os alunos, da convivência, dos recursos didáticos. Mas eu acho que pecou um pouco essa estrutura ficar isolada do contexto regular. As salas de EJA do PMEA ficavam ali separadas. Por mais que se buscava a leitura, que tinha intérprete ou instrutor, mas eles estavam separados dos demais. Era como se fosse um mundo à parte. Então, acho que pecou bastante nisso. Faltou as pessoas estarem os conhecendo e eles também convivendo e repassando para os outros da escola, para os outros professores. Isso não houve. Eu acho que faltou. Não por causa dos professores e tudo, mas da própria estrutura. Isso está enraizado na cultura das pessoas, da própria organização política pedagógica das escolas elas trazem essa fragmentação. E é muito difícil o professor trabalhar criando ligação e eixos com os outros. Tanto as salas da EJA, do PMEA, de surdos, mas dos outros também. Fica tudo muito isolado, cada um na sua caixinha. A gente fala que trabalha hoje numa perspectiva de inclusão, mas ainda está cada um na sua caixinha, cada um no seu quadrado. E isso vem do próprio MEC. Quando ele tem aquelas estruturas todas separadas, os cursos todos separados, um pacote de alfabetização, outro pacote sobre ensino superior, isso são as caixinhas. Não existe uma situação que trabalha uma formação de forma mais sistêmica. Eu acho que faltou um pouco disso. E falta até hoje. Eu saí da prefeitura, me aposentei e isso era uma frustração, essa fragmentação. Você trabalha, tem a sensação de que você corre, corre, corre, não sai do lugar. Poderia ter sido melhor até a formação continuada, mais sistêmica, não só por trabalhar separado Educação Especial ou a EJA. Então a formação do EJA era do EJA. Isso dificulta esse processo de evolução. No contexto da escola, acho que isso pecou bastante. E a própria organização também a distribuição de salas, a organização de quantitativo de alunos que esbarra também em questões legais e políticas também. Os alunos vão percebendo e trazendo, mas isso não gera conhecimento para melhorar ali dentro da sala. Então, eu acho que fomentar a pesquisa dentro das escolas é muito importante. Eu acho que isso faltou (ARAÚJO, 2022, p. D11-12).

Vemos que um dos destaques das falas dos professores diz respeito a importância que dão ao seu processo de formação enquanto participaram do Ensino Alternativo. Nessa perspectiva, acreditamos que essa formação vai ao encontro do que Nóvoa (1992) destacava sobre o que a formação pode contribuir para desenvolvimento dos professores:

Estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio

desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de políticas públicas (NÓVOA, 1992, p. 13).

Existe o apontamento de falhas, porém percebe-se que por ter sido um projeto inovador, sem muitas experiencias anteriores, contribuiu de maneira significativa para recuperar a educação dos surdos que estavam fora da escola e não tinham perspectivas de continuar os estudos e de melhorar suas vidas profissionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O foco desse trabalho foi entender como ocorria a formação de professores que atuavam com os Surdos na Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Educação de Uberlândia, Minas Gerais. O recorte temporal teve como marco inicial o ano de 1990, pois é nesse ano que se começa a estruturar o projeto de Ensino Alternativo que será o berço da educação para jovens e adultos surdos que estavam fora da escola.

O ano de 2005 foi definido com final do período pesquisado tendo em vista que neste ano ocorre a publicação do Decreto nº. 5.626 que passa a regulamentar 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. Essa lei, em seu capítulo II, -definiu “a inclusão da Libras como disciplina curricular” e com isso determinou que a Libras “deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior” nas de instituições de ensino, sejam públicas ou privadas, dos sistemas de ensino dos Municípios, Estados, Federal ou do Distrito Federal (BRASIL, 2005). Por consequência, essa lei passa ter influência na formação de professores não apenas para Surdos, ou para EJA, mas de maneira geral. Por est motivo acreditamos que seria um marco importante para finalizar o período de pesquisa.

Assim, nosso objetivo foi investigar como os professores de Surdos na EJA se formavam para realizar essa função duplamente desafiadora, pois tanto a educação de Surdos tem especificidades próprias como a EJA também tem suas peculiaridades. Portanto, um professor que irá trabalhar com alunos Surdos na EJA precisa ter uma formação consistente que lhe permita desenvolver suas atividades com qualidade e de forma que consiga promover uma boa aprendizagem para seus alunos.

Em vista disso, procuramos verificar se existia uma formação na rede pública municipal de ensino de Uberlândia que desse ao professor ferramentas para trabalhar com os alunos Surdos da EJA. Realizamos, pois, um mapeamento das iniciativas educacionais executadas na modalidade EJA no município de Uberlândia.

Analisamos se havia algum projeto de inclusão e educação voltado para escolarização de alunos surdos no ensino regular e especificamente na EJA na rede de educação do município de Uberlândia. Assim, ao localizar o lugar onde se situava o ensino direcionado aos Surdos da EJA, buscamos os professores que atuaram com esse público no período estudado, para depois entender qual era a sua formação tanto inicial como a continuada, ou seja, como se prepararam para realizar essa tarefa.

A hipótese inicial era que havia uma proposta educacional para alunos surdos no período da pesquisa, mas não existia um projeto de formação de professores que atendesse a todas as necessidades desses sujeitos surdos e que estavam fora da escola. Entretanto, ao desenvolvermos a pesquisa percebemos que havia sim uma formação para os professores de alunos Surdos na EJA.

Esse trabalho está inserido no campo da historiografia da educação e para realização desse estudo, nos apoiamos na Nova História Cultural (NHC), pois através desta pudemos encontrar os pressupostos teóricos para construção dessa investigação histórica, considerando as especificidades da identidade e da cultura dos surdos, assim como da formação de professores que com eles atuavam. As pesquisas nesse campo histórico que colocam em destaque a história cultural respondem bem a temáticas relacionadas com a história dos surdos, realizando reflexões acerca dos discursos revelados pelas fontes orais, gestuais visuais, documentais, oficiais e impressas (Perlin; Strobel, 2014).

Consideramos ainda, as peculiaridades da Micro-história, por trabalharmos com um estudo que reduz a escala de observação para um grupo de professores que trabalham com um determinado tipo de alunos em um município específico.

Em relação aos procedimentos metodológicos fizemos nossa opção pela metodologia da História Oral Gestual-Visual apoiada pela história documental. Nessa lógica, foi por meio da História documental que buscamos fontes relacionadas a nossa temática de pesquisa levando em conta o período pesquisado.

Buscamos por artigos de jornal, fotos, documentos do município, legislações municipais, estaduais e federais e outras. Essas fontes foram tratadas e analisadas tendo em mente que não existe fonte que represente a tradução exata da realidade.

Foi na procura por documentos relacionados a formação de professores de surdos na EJA no período de 1990 a 2005, que nos deparamos com a primeira descoberta desse trabalho, os arquivos que deveriam estar armazenados no Centro de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) como apontado por várias das entrevistadas em nossa pesquisa, “sumiram”. Fizemos vários contatos com a equipe do CEMEPE, principalmente com as pessoas que o dirigem atualmente e não foram localizados os arquivos referentes ao Ensino Alternativo que depois virou Programa Básico Legal de Ensino Alternativo PBLEA e sobre o Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo - PMEA dentro do período investigado. Esse contato foi realizado também pelas nossas entrevistadas que coordenaram os projetos/programa no período da pesquisa e a resposta foi a mesma, os arquivos não foram localizados.

Por indicação da depoente Damázio também ligamos para a EM Prof. Sérgio de Oliveira Marquez do bairro Pacaembú que recebeu turmas de educação de surdos no período estudado, mas a resposta foi a mesma, não existem mais registros. Sendo assim, o acesso às fontes documentais nas escolas e outras instituições relacionadas à educação, quando não existem, constituem-se uma barreira para a pesquisa em história da educação como destacam Lüdke e André (1986).

Em geral as escolas não mantêm registro de suas atividades, das experiências feitas e dos resultados obtidos. Quando existe algum material escrito, ele é esparsa e consequentemente pouco representativo do que se passa no seu cotidiano. É evidente que esse fato também é um dado do contexto escolar e deve ser levado em conta quando se procura estudá-lo (LÜDKE; ANDRÉ, p. 40).

Outra pesquisadora que também destaca esse descarte de fontes realizada de forma indiscriminada, que não acontece em outros campos científicos e que afeta a preservação da memória da educação é Bonato (2005)

[...] fica evidente que o descarte documental acontece de forma aleatória, assistemática, para desocupar espaço, sendo uma ação dos próprios profissionais das escolas e, geralmente, sem uma orientação técnica, seja ela qual for. Problemas graves detectados pelo citado diagnóstico, em relação aos arquivos escolares, foram: a eliminação indiscriminada de documentos por aqueles que deviam preservá-los e a perda por acidente ou negligência. Percebe-se que nem todas as escolas são receptivas à guarda e preservação da sua documentação, depende muito da direção daquele momento. Acredito que se deva fazer um trabalho de sensibilização com os profissionais de ensino sobre a importância da preservação e uso dos documentos dos arquivos de suas escolas, já que não temos ainda uma política eficaz de guarda e recolhimento dessa documentação, uma política arquivística oficial mais incisiva, que atenda ao clamor em torno da preservação desse tipo de acervo, como acontece com os arquivos médicos (BONATO, 2005, p. 212).

Diante dessa falta de documentos desses arquivos “oficiais³⁹”, conseguimos encontrar documentos disponibilizados em dissertações e teses sobre a temática, como por exemplo, o **Programa Básico Legal Ensino Alternativo: Histórico e estrutura organizacional**, disponibilizado pela pesquisadora Ranzatti (2008) em sua dissertação de mestrado. Esse foi um documento essencial para construção de nosso trabalho. Essa localização de documentos em textos científicos traz uma questão, basta somente citar um documento, ou devemos possibilitar o acesso a esses documentos?

³⁹ Chamamos de arquivos oficiais os arquivos das escolas, arquivos de instituições públicas e o arquivo público municipal.

Além da localização em dissertações e tese, também conseguimos encontrar documentos através de sites de busca pela internet, principalmente quando se trata de legislações. A outra forma de conseguir documentos são as publicações de decretos, leis, certificados e fotos, foi por meio de nossos narradores, o que leva a outra ferramenta metodológica adotada, a História Oral, gestual-visual.

Essa metodologia advém da História Oral, por meio da qual é possível resgatar através de gravação de entrevistas realizadas com personagens que participaram da história investigada que depois passam pelo processo de transcrição e aprovação do texto registrado para que passe a constituir com fonte possível de ser utilizada na pesquisa. Porém, quando se trata de um pesquisador ou de entrevistados surdos, é necessária uma adaptação que leve em conta a gestualidade e expressividade que precisa ser captada nas entrevistas. Nesse caso, uma das questões que precisa ser considerada é a presença de um intérprete da língua de sinais, ou seja, de Libras, pois é por meio desse que é feita a tradução entre o que o surdo fala para o ouvinte e entre o que o ouvinte fala para o surdo.

Também conseguimos outros documentos como registros fotográficos e certificados através de nossos narradores e de Duarte que auxiliou nas entrevistas efetuando o papel de intérprete. Assim sendo, vemos como a História Oral, gestual-visual foi essencial para a construção da história aqui apresentada. Pois, onde falharam as buscas nos arquivos oficiais, as fontes apareceram através do contato com os sujeitos da pesquisa. Além, é claro, dos documentos resultantes da transcrição das entrevistas que foram o principal contributo da pesquisa.

Em relação ao resultado da investigação, vemos que, no primeiro momento, o lugar da educação de Surdos na EJA não ocorreu como ação do programa que se iniciava naquele momento, após 1989, que consistiria na sistematização das ações da rede municipal de educação em relação à educação de jovens e adultos, o Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo — PMEA.

O PMEA foi idealizado em 1989, mas teve início em 1990 intentando atender trabalhadores, jovens e adultos que não tiveram acesso à escolaridade em idade própria ou que forma excluídos pela escola e queriam concluir seus estudos, mas não conseguiam cumprir carga horária e outros regulamentos oriundo do ensino formal. Assim, a proposta desse programa seria promover um modelo mais flexível de forma de ensino, que tivessem conteúdos ligados à prática social. A proposta filosófica e metodológica era inspirada nos princípios da Escola Cidadã, tendo referências “freirianas”.

Além disso, a proposta objetivava oferecer salas de aula com localização próximas às residências ou do local de trabalho. Para isso foram realizadas parcerias com a Associação Comercial e Industrial de Uberlândia – ACIUB e empresários de Uberlândia. A ACIUB ajudou a promover a criação de salas de aula em centenas de empresas de Uberlândia, inclusive grandes empresas como o grupo Martins e Peixoto.

O PMEA passou por várias modificações durante o tempo e faz até hoje parte da EJA da rede municipal de Educação só que dentro do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos NEJA. Apesar de após 1990 ser esse o lugar da EJA no município, a educação de jovens e adultos Surdos não ocorreu a princípio dentro desse programa e sim através de outro projeto que também estava começando nesse período.

Sendo assim, vemos que foi no projeto Ensino Alternativo que os surdos encontraram lugar para continuar seus estudos. As primeiras instituições que realizavam a educação de surdos em Uberlândia foram originadas na década de 1960, começando com a Associação dos Surdos e Mudos de Uberlândia - ASUL fundada em 1966 e a Associação Filantrópica de Assistência aos Deficientes Auditivos – AFADA fundada em 1974. Porém eram organizações filantrópicas que recebiam apenas auxílio financeiro do município. Outrossim, em relação ao ensino só atendiam os surdos até a 4^a série do 1º grau.

Até a década de 1990, não havia promoção de uma educação para surdos na cidade pelo município. É preciso destacar que toda a educação da rede municipal de ensino do município de Uberlândia passava por mudanças nessa época, pois não havia interesse do município em assumir o ensino fundamental que era praticamente assumido pelo estado com participação do município. Até 1977 só havia na rede municipal a Escola Municipal Mario Porto e em 1978, foi criada a Escola Municipal Afrânio Rodrigues da Cunha. Porém em 1984 Escola Municipal Mario Porto foi transferida para a rede estadual.

Devido ao crescimento populacional advindo da grande migração que ocorreu principalmente após a década de 1970, o município se viu pressionado a oferecer mais vagas nas escolas. Assim, entre 1979 e 1989, o município reformou várias escolas da rede estadual e construiu nove escolas municipais, enquanto o Estado se limitou a construção de uma escola no bairro Luizote de Freitas. Mas foi após a promulgação da constituição de 1988 que o ensino de 1º grau no município, e consequentemente a educação especial tiveram uma mudança significativa.

Dessa maneira, em 1990 o projeto que dará início a educação especial no município de Uberlândia começa a ser estruturado. Esse projeto teve início na administração do

Secretário Municipal de Educação do município de Uberlândia Afrânio de Freitas Azevedo e por meio das ações de Damázio que era coordenadora do Departamento de Ensino Urbano.

Damázio tinha experiência na educação de surdos e formação acadêmica e por isso, estruturou o projeto do Ensino Alternativo. No primeiro momento buscou profissionais pela cidade, tanto professores como instrutores e intérpretes de língua de sinais. Em relação aos professores só encontrou duas pessoas com experiência relativa e, portanto, viu que para o projeto funcionar seria necessário promover a formação dos profissionais que iriam atuar o Ensino Alternativo.

Em relação aos instrutores e intérpretes de língua de sinais só encontrou esses profissionais nas igrejas e instituições filantrópicas. Foi necessário criar esses cargos no município, pois não havia na rede. A exigência para os primeiros profissionais solicitava 1º grau concluído e domínio fluente do uso de Língua de Sinais e que possuísse autorização da FENEIS.

Como esses profissionais não tinham formação superior tiveram que fazer parte da área administrativa e não da educação. A criação dos cargos e do primeiro concurso para intérpretes instrutores de língua de sinais serviu de referência para outras cidades instituírem esses cargos em seus municípios.

Os primeiros professores foram selecionados pelos diretores das escolas. A equipe do Ensino Alternativo pedia que os diretores verificassem em seu quadro se havia alguém com experiência ou que demonstrasse algum interesse pela Educação Especial. Esses profissionais foram essenciais para começar os cursos de formação de professores e profissionais que iriam atuar na educação de surdos.

Uma das primeiras salas abertas no Ensino Alternativo foi direcionada à Educação de Surdos na EJA. Na primeira sala, Damázio atuou como professora e diz ter levado três ou quatro professoras para irem aprendendo como alfabetizar e trabalhar com os Surdos. Na sala também havia presença de intérpretes e de um instrutor de língua de sinais.

Essas turmas de EJA foram trabalhadas em salas multisseriadas de 1^a e 2^a-séries e 3^a e 4^a séries. Depois foram abertas salas de 5^a a 8^a séries. Damázio comenta que essas turmas seguiram dessa forma até que os alunos tivessem condições de continuar os estudos no ensino regular.

Do mesmo modo, o Ensino Alternativo começou com os alunos surdos da EJA para depois ser estendido para outras deficiências como cegueira, baixa visão, deficiência intelectual, física e alguns transtornos que na época chamava transtorno global de desenvolvimento, em como altas habilidades/superlotação.

Importante destacar que o Ensino Alternativo de Uberlândia serviu de referência nacionalmente, sendo Damázio convidada para participar da elaboração do projeto de lei que viriam a criar a língua brasileira de sinais aprovada em 2002. O projeto também foi premiado pelo Telecurso 2000 justamente por ações pedagógicas exitosas direcionadas aos Surdos da EJA. Também os surdos do Ensino Fundamental receberam prêmio da Ciranda da Ciência ambos promovidos pela Fundação Roberto Marinho.

Em relação à formação de professores essa ocorreu a princípio uma vez por semana, depois passou a ser quinzenal e depois mensal e ocorriam no horário de serviço, algo que era uma inovação e que só foi autorizado pelo fato de não haver profissionais preparados para atuar no Ensino Alternativo. Havia curso de libras, tendo sido esse um dos primeiros. Até porque não havia intérpretes suficientes no município. Por conseguinte, os professores contavam com a presença do intérprete em sala de aula por um tempo e quando passavam a dominar a língua de sinais ficam sozinhos em sala com os surdos.

Umas das ações promovidas para formar os professores foi a realização em parceria com o Estado e com a Universidade Federal de Uberlândia, através da Faculdade de Educação Física do I Curso de Educação Especial. Esse curso teve a carga horária de 400 horas e contou com professores da Educação Física, uma professora da Faculdade de Educação e professores de outras instituições, como a professora, Maria Tereza Mantoan, da UNICAMP que era referência na área da inclusão.

Os professores do Ensino Alternativo recebiam um adicional de 20% no salário e havia cobranças rígidas para que estes permanecessem realizando encontros de formação, podendo inclusive perder a possibilidade de continuar a trabalhar no Ensino Alternativo e por tanto de receber o adicional. Segundo relato, caso o professor tivesse três faltas era desligado do Ensino Alternativo. Os diretores, coordenadores, supervisores precisavam também participar das formações.

Com o passar do tempo a EJA de Surdos foi realocada dentro do PMEA e houve uma redução dos lugares onde havia salas só de surdos. Com essa mudança a formação de professores também foi modificada. Nesse momento a Coordenadora Pedagógica da EJA para Surdos passou a frequentar os cursos e a repassar para as professoras dentro do horário de módulo. Nesses encontros realizados durante os módulos apresentavam as reflexões realizadas durante os cursos e via discutiam as dificuldades, os problemas e como poderiam atendê-los em suas necessidades.

Enfim, nossa tese é que existiu uma formação de professores bem estruturada para atuar com os Surdos na educação de Jovens e Adultos, mesmo que a proposta não tenha sido

oferecer uma formação específica para esse fim, pois a intenção era realizar uma formação voltada para a educação especial como um tudo, no primeiro momento ela teve conteúdos direcionados para área da surdez e os alunos atendidos foram os surdos da EJA. A princípio essa formação foi localizada dentro do projeto de Ensino Alternativo, mas que com o tempo passou a ser relegada a um segundo plano quando o lugar da educação de Surdos na EJA passou a ser realizada dentro do PMEA.

Dessa forma, concluímos que a EJA, não somente a EJA para Surdos, acaba sendo relegada a algumas ações sem que de fato haja um comprometimento público com essa modalidade de ensino.

Esses foram os resultados do nosso trabalho, porém acreditamos que seria interessante se realizar uma investigação mais apurada sobre os impactos que essa mudança de lugar da educação de surdos da EJA do Programa Básico Legal de Ensino Alternativo para dentro do Programa de Erradicação do Analfabetismo ocasionou na formação desses profissionais. Pois apesar do depoimento recebido apontar para essa questão, não pudemos nos aprofundar por falta de outras fontes, sendo essa uma proposta para novos estudos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia Cristina Barreto Fernandes de. **A constituição de surdos em alunos no contexto escolar:** conflitos, contradições e exclusões. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia- UFU, Uberlândia, 2016.

ALMEIDA, Késia Pontes de. **A luta pelo direito à cidadania na cidade de Uberlândia:** o movimento das pessoas com deficiência entre a legalidade e a legitimidade. 2014. 170 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. DOI <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2014.87>

ALMEIDA, Mara Rúbia Pinto de; SILVA, Luzia Márcia Resende. **Língua Brasileira de Sinais no Estado de Minas Gerais:** Movimentos sociais e os registros que antecedem o documento nacional. III EHECO – Catalão - GO, Agosto de 2015.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold et al. (Orgs.). **Formando professores profissionais:** Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.

ALVES, C. B.; MIRANDA, M. I. **Atendimento educacional especializado na rede municipal de Uberlândia:** implantação, organização e desenvolvimento. DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação, Araraquara, v. 21, n. 2, p. 269–284, 2019. DOI: 10.30715/doxa. v21i2.13100. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/13100>. Acesso em: 11 jul. 2022.

ALVES, Carla Barbosa; MIRANDA, M. I. Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de Uberlândia: implantação, organização e desenvolvimento. In: **IV Congresso de Psicopedagogia Escolar - O Conhecimento psicopedagógico e suas interfaces: compreendendo e atuando com as dificuldades de aprendizagem**, 2015, Uberlândia. IV Congresso de Psicopedagogia Escolar - O Conhecimento psicopedagógico e suas interfaces: compreendendo e atuando com as dificuldades de aprendizagem. não se aplica: não se aplica, 2015. v. 1. p. 1-16.

ALVES, Carla Barbosa. **Atendimento educacional especializado na rede municipal de Uberlândia:** implantação, organização e desenvolvimento. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. DOI <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2015.430>

AMORIM, L. C. S.; SILVA, L. C.. **Educação de Surdos:** Relâmpagos de desejos e a realidade permitida. 1. ed. Curitiba/PR: Apprys Editora, 2017.

AMORIM, Maria do Rosário de Fátima Brandão de. **O reconto de histórias em língua de sinais.** 2006. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

AMORIM, Lucio Cruz Silveira. **Percepções e sentidos da política educacional de surdos em Uberlândia/MG.** 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. DOI <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2015.463>

ANDRADE, Simone Girardi. **Ação Docente, formação continuada e inclusão escolar.** - Porto Alegre: UFRGS. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade Educação, Programa de Pós-graduação em Educação.

ANDRADE, Simone Santos Barbosa. **Educar nas Diferenças:** Imagens e Concepções Docentes sobre o Processo de Letramento do Surdo na Educação de Jovens e Adultos Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Salvador. 2009

ANDRÉ, Marli; ROMANOWSKI, Joana P. **Estado da arte sobre formação de professores nas dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação das Universidades Brasileiras**, 1990 a 1996. Reunião Anual Da Associação Nacional De Pós-Graduação E Pesquisa Em Educação (ANPED), 22., Caxambu-MG, 1999.

ANZORENA, Denise Izaguirre. **A formação inicial de professores para a educação de jovens e adultos:** os dizeres dos coordenadores dos cursos de licenciatura. 2010. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2010.

ARAGÃO, Marta Genú. **A Corporeidade e as Dimensões Humanas.** Ciclo de Debates PROEX/UEPA. 2007

ARAUJO, Beatriz Previati. **Educação bilíngue:** estudo de uma sala de estudantes surdos (as) na cidade do Recife. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife.

ARAÚJO, Maria Isabel.; SOUSA, Sônia Bertoni. **Um Pouco Da História Da Educação Especial Do Município De Uberlândia.** Revista Especial de Educação Física – Edição Digital v. 3, n. 1, novembro 2006. In: Anais do V Simpósio de Estratégias de Ensino em Educação/Educação Física Escolar Disponível em: <http://www.faeфи.ufu.br/nepecc 41>

ARRUDA, José Marcelo. **Processo histórico da educação de jovens e adultos:** EJA no Brasil e a legislação pertinente. 2017. 42f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito)- Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2017.

BARROS, Alaurinda Cristiani de Carvalho. **Educação inclusiva e a conscientização em processo:** a experiência da rede pública municipal Uberlândia - MG (1990-2017). Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberlândia, 2018.

BARROS, Alaurinda Cristiani de Carvalho. **Faces e contrafaces dos educadores com deficiência.** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2003. (Dissertação de Mestrado). pp.102-103.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da história:** especialidades e abordagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004

BEISIEGEL, C. R. **Estado e educação popular:** um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo, Pioneira, 1974. 189 p.

BENTES, José Anchieta de Oliveira. **Formas do trabalho docente em duas escolas especiais de surdos:** estudos históricos e de representações sociais. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

BERNARDES, Adriana Auxiliadora Martins. **Nos fios da história...** Contextos, saberes e práticas de alfabetizadoras de jovens e adultos. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2002

BERNARDES, Fernanda Afonso. Bernardes, **Modos de formar professores de EJA (1990-2006).** 2018. 175 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

BERNARDES, F. A.; SANTOS, S. M. DOS. A Alfabetização De Jovens E Adultos No Município De Uberlândia (1990 A 2005). **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 11, 25 mar. 2020.

BEZERRA, Juliana. **Ditadura Militar no Brasil (1964–1985).** Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/ditadura-militar-no-brasil/>.

BONATO, Nailda Marinho da Costa. Os arquivos escolares como fonte para a história da educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 5 n. 2 [10], p. 193-220. 2005. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/download/38652/20183/> . Acesso em: 29 mar. 2021.

BORGES, Adriana Araújo Pereira. **Entre tratar e educar os excepcionais:** Helena Antipoff e a Psicologia na Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (1932-1942). 2014. 347p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2014.

BRASIL. **Lei 10.436** - Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002.

BRASIL. MEC. **Decreto n. 5.626** - 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. Brasília, 2005.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 16 jul. 1934.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil.** Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 10 nov. 1937.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 18 set. 1946.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, 24 jan. 1967.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 1988.

BRASIL. Declaração de Salamanca. 1994.

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 18 nov. 2011.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 9 jan. 2001.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 15 maio 2006.

BRASIL. Parecer n. 251/62. Currículo mínimo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, n. 11, p. 59-65, 1963.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 9, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Brasília, 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CES n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Brasília, 2002.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, 1988.

BRASIL. Decreto nº 82351 de 02 de outubro de 1978 / PE - Aprova O Estatuto Do Centro Nacional De Aperfeiçoamento De Pessoal para A Formação Profissional (CENAFOR). Poder Executivo Federal, Brasília, 1978.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília: Senado Federal, 1961.

BREGONCI, Aline de Menezes. **Estudantes surdos no PROEJA:** o que nos contam as narrativas sobre os seus percursos Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

BRZEZINSK, I. Formação de professores para a educação básica e o curso de pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 2, p. 229-251, 2007.

BURKE, Peter. **A revolução francesa da historiografia:** a escola dos Annales (1929-1989). São Paulo, ed. Universidade Estadual Paulista, 1991. Educação E Filosofia, 8 (16), 303-308. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/1040>. Acessado em: 14 out.2018.

CAMARGO, Poliana da Silva Almeida Santos. **Representações sociais de professores da educação de jovens e adultos:** EJA sobre sua formação docente e a afetividade no processo de ensino-aprendizagem. 2015. 326 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://doi.org/10.24824/978854441015.8>. Acesso em: 2 abr. 2017.

Cantinho do Bate-Papo. Dia Mundial da Água. Uberlândia, 19 de março de 2015. Disponível em: <https://cantinho-do-bate-papo.webnode.page/news/dia-mundial-da-agua/>. Acesso em: 2 abr. 2022.

CARLI, Solange Auxiliadora Souza. **Políticas públicas para a EJA (Educação de Jovens e Adultos) no Sistema de Ensino de Belo Horizonte no Período de 1999/2000:** ordenamentos legais e efetivação institucional Dissertação de mestrado apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como exigência parcial para obtenção do título de Mestra em Educação. Belo Horizonte, 2004.

CARNEIRO, Noeme Soares Benício. **Ensino de estratégias de leitura em turmas de EJA do Ensino Fundamental.** Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros -Unimontes, Montes Claros, 2019.

CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira. **A configuração do Grupo Escolar Julio Bueno Brandão no contexto republicano (Uberabinha 1911-1929).** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia., Uberlândia, 2002.

CARVALHO, Raquel Araújo Mendes de. **Desafios e Possibilidades do Ensino da Língua Inglesa para Surdos.** Universidade Federal de Goiás, Dissertação do Programa de Letras e Linguística, 2014

CENAFOR. **A formação de professores.** Ano I, n. 1, p. 25-27, 1986.

CICCONE, M. C. **Algumas considerações gerais sobre bilinguismo (s) na área da surdez.** Revista Espaço, Rio de Janeiro. 14, pp. 19-22, dez. 2000.

COELHO, Leni Rodrigues. **Educação de Jovens e Adultos:** as ações do MOBRAL no Município de Patos de Minas/MG (1970-1980). 2008. 146 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008

COHN, M. A. F. **Do apito das fábricas ao toque dos sinos no Grupo Escolar Estevam de Oliveira (1914-1946)** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008

CORREIO DE UBERLÂNDIA, O Que se faz em Uberlândia pela alfabetização de adultos. Uberlândia, p. 4, 1 out. 1947.

CARVALHO, Rosita Elder. **Integração E Inclusão:** Do Que Estamos Falando? In: Salto para o futuro. Educação Especial: Tendências atuais. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEEP, 1999.

COSTA, Heliane Alves de Carvalho. **Políticas públicas na educação dos surdos:** o que se diz, o que se faz, o que os surdos querem...Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. Belo Horizonte, 2014.

CUNHA, Patrícia Aparecida. **Violências e evasão escolar em turmas de educação de jovens e adultos de uma escola pública municipal de Uberlândia-MG.** Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. Uberlândia, 2018. 213 f.

DUARTE, A. B. S. **Releitura histórica da educação de surdos no Brasil: 1961-1996.** 2009. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

DUARTE, K. T. **História da alfabetização:** leitura e escrita para surdos (1962-1986). Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2013.

FARIA, M. F. M. **Rendimento escolar dos portadores de surdez na escola regular em classe comum do ensino fundamental.** Espanha: Universidade de Salamanca, 1997. 148 p. Dissertação de Mestrado.

FAVORITO, Wilma. **“O difícil são as palavras”:** representações de/sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 2006.

FERREIRA, Éder Alves. **EJA e educação popular:** uma experiência a partir do PMEA - Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura de Uberlândia-MG (1990-2016). 2018. 109 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. DOI <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.913>.

FERREIRA, Éder Alves. **O programa municipal de educação de jovens e adultos (PMEA) da prefeitura de Uberlândia:** história, características, atuação e sujeitos. 2016.

67 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

FERREIRA, L. A. M. **Educação, Deficiência e Cidadania**. Revista da APMP, v. IV, 2000.

FERREIRA, W. B. EJA & Deficiência: estudo da oferta da modalidade EJA para estudantes com deficiência. In: AGUIAR, M. A. S. (Org.) et al. **Educação de Jovens e Adultos**: o que dizem as pesquisas. Recife, PE: J. Luiz Vasconcelos Ed, 2009. p. 75- 121.

FERNANDES, E. **Problemas Linguísticos e Cognitivos dos Surdos**. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

FERNANDES, Sheila Maria Pereira. **Política de educação para jovens e adultos - os desafios para implementação e a manutenção do PMEA no município de Uberlândia-MG (Anos 1980-2000)**. 2002. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2002.59>

FREITAS, Adriano Vargas. **Educação matemática e Educação de Jovens e Adultos**: estado da arte de publicações em periódicos (2000 a 2010). 2013. 360 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de professores no Brasil**: 10 anos de embate entre projetos de formação. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 21 mar. 2018.

FRIEDRICH, M. et al. **Trajetórias da Escolarização de Jovens e Adultos no Brasil**: de plataformas de governo a propostas esvaziadas. Rio de Janeiro 2010. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67. Acessado em: 14 out.2015.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Uma história comprometida com o futuro**.

Disponível em:

<https://www.frm.org.br/a-fundacao/como-chegamos-ate-aqui/1986>. Acesso em Março de 2022.

GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GINZBURG, Carlo. **Sinais**: raízes do paradigma indiciário. Mitos, Emblemas, Sinais. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

GOBBI, Mirian. **Caminhos e (Des) caminhos na educação de surdos**: da reabilitação à inclusão. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2006

GÓES, M.C.R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.

GOMES, Maria do Céu Ferreira. **A Reconfiguração Política da Surdez e da Educação de Surdos em Portugal:** Entre os Discursos Identitários e os Discursos de Regulação Tese de Doutoramento Ciências da Educação. 2012

GONÇALVES, Irlen Antônio. A escolarização do trabalhador na República mineira. In: Carlos Henrique de Carvalho; Luciano Mendes de Faria Filho. (Org.). **História da Educação em Minas Gerais:** da colônia à República - Vol 3. 1ed. Uberlândia: EDUFU, 2019, v. 3, p. 223-249.

GONÇALVES, Irlen Antônio. Cultura escolar: práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (1891-1918). 2004. 282 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

GONÇALVES, Katia Maria Silva. **Estado do Conhecimento sobre formação de professores para educação de jovens e adultos no Brasil (2000 - 2014):** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

GRECA, L. C. M. **Surdez e Alfabetização Matemática:** o que os profissionais e as crianças surdas da escola têm para contar. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) — Setor de Ciências Exatas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

GUARATO, M.; ARAÚJO, J. C. S. Alfabetização De Jovens E Adultos: A Experiencia Do Mobral Em Uberlândia, MG. **Cadernos de História da Educação**, [S. l.], v. 1, 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/313>. Acesso em: 26 nov. 2020.

GUARATO, Mônica. **Alfabetização De Adultos:** A Experiência Do Mobral No Município De Uberlândia - MG (1971 - 1985)' 01/02/2001 163 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal De Uberlândia, Uberlândia, 2001.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escalarização de jovens e adultos.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.

HADDAD, Sérgio. **O estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil:** A produção discente da pós-graduação em educação no período 1986 – 1998. São Paulo: Ação Educativa, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100005>

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de Araújo. **Educação de Jovens e Adultos sujeitos saberes e práticas.** 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção docência em formação: Educação de jovens e adultos).

KUCHENBECKER, Liège Gemelli. **Saberes da experiência que constituem modos específicos da docência na Educação de Jovens, Adultos e Idosos Surdos.** Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2019

LACERDA, Cristina B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos CEDES**, Campinas-SP, v. 19, n. 46, p. 68-80, set. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/wWScZsyPfR68rsh4FkNNKyr/?lang=pt> Acesso em: 10 abr. 2015.

LE GOFF, Jacques, 1989. Comment écrire une biographie historique aujourd'hui? In: **Le Débat**. 1989. Vol. 2, n° 54, pp. 48–53.

LE GOFF, J. **História e memória**. 5.ed., São Paulo: Unicamp, 2003.

LEAL, Rony Pereira. **EJA EM DOIS TEMPOS**: (re)pensando a formação continuada docente em uma perspectiva multiculturalmente orientada. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019

LEITE, T. A. **O ensino de segunda língua com foco no professor**: História Oral de professores surdos de língua brasileira de sinais. 2004. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) –Universidade de São Paulo.

LEITE, T. O dilema da interferência na História Oral: novos problemas e novas respostas. In: **Revista de História Oral**. Núcleo de Estudos em História Oral do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Ano 2, n° 3 (jan./jun.). S.P. NEHO, 2008, p. 65-82.

LEMES, Noemi Mendes Alves. **O projeto de atendimento ao desenvolvimento da aprendizagem ADA na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia**. O que sua história nos conta?. 2012. 168 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

LEPICK, Vanessa. **Formação inicial de alfabetizadoras para a educação de jovens e adultos em Minas Gerais (1996 -2006)**. 2018. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2021.5505>

LEPICK, Vanessa. **Modos de alfabetizar no grupo escolar Clarimundo Carneiro - 1963 A 1973**. 2013. 265 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, 1999.

LINS, H. A. M. **Histórias de leitura: a constituição de sujeitos surdos como leitores**. 2007. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252883>. Acesso em: 8 ago. 2018.

LODI, Ana Cláudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (Org.). **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009

LOPES, E. M. T. L. Fontes documentais e categorias de análise para uma história da educação da mulher. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, 1992. LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino.)

LUCHESI, M. R. C. **Educação de pessoas surdas: Experiências vividas, histórias narradas**. São Paulo: Papirus, 2003.

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

MACHADO, Maria Margarida. **Formação de professores para EJA: Uma perspectiva de mudança**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008. Disponível em: Acesso em 03 de março de 2014.

MACHADO, Maria Margarida. A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1988. In: **Reunião Anual Da ANPED**, 23., 2000, Caxambu/MG. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/gt18>. Acesso em: 24 out. 2008.

MANTOAN, M. T. E. **A educação especial no Brasil**: da exclusão à inclusão escolar. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade LEPED/UNICAMP, 2002. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>. Acesso em: 10 de novembro de 2014.

MARTINS, Linair Moura Barros. **A Prática Pedagógica no Letramento Bilíngue de Jovens e Adultos Surdos**. 2015. 325 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília. 2015.

MATOS, Anthoniberg Carvalho. **Praxeologias adotadas no ensino de Matemática na perspectiva da educação inclusiva em Aracaju**. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal de Sergipe. 2018.

MATOS, Izabeli Sales. **Formação continuada dos professores do AEE: saberes e práticas pedagógicas para a inclusão e permanência de alunos com surdocegueira** – 2012.

MAZZACOTTE, Andrea Carolina Bernal. **História de vida de uma professora surda e sua prática pedagógica na educação básica**. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2018.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

McCLEAR, L. Oralidade visual: Implicações para a história oral. In: 2. Encontro de História Oral do Nordeste, 2000, Salvador, BA. Do Oral ao Escrito 500 Anos de História do Brasil - **Anais do II Encontro de História Oral do Nordeste**. Salvador, BA: Universidade do Estado da Bahia, 2000. p. 672-681.

MCCLEARY, L. E.; VIOTTI, E. C.; LEITE, T. A. Descrição das línguas sinalizadas: a questão da transcrição dos dados. **Alfa**, São Paulo, v. 54, n. 1, p. 265-289, 2010. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/2880/2654>.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. 4^a ed. São Paulo, 2002.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2010.

MELLO, Roberto de Fraga. **A experiência como fonte de normas**: o trabalho de professores da EJA com alunos Surdos. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-graduação em Linguística). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2013.

MELLO, Rita Tavares. **Cenário e História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e Minas Gerais**. 2015b. Disponível em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/snfee/index.php/snfee/article/download/189/71>. Acesso em 17 de abril de 2016.

MELLO, Rita Tavares de. **História, memória e vivências**: A EJA no norte de Minas Gerais 1940-1960. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2015a.

MÉLO, A.D.B. de. **"Análise crítica de depoimentos de professores de surdos sobre a utilização de sinais em sala de aula."** São Carlos: UFSCar, Centro de Educação e Ciências Humanas, dissertação de mestrado, 1995.

MENÊSES, Helena do Nascimento. **A Formação dos Professores que Atuam com Alunos Surdos no Ensino Regular do Município de Marabá-Pará**. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação Almeida Garrett Lisboa 2016

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. **Parecer nº 424 de 27 de maio de 2003**. Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino, 2003a.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. **Resolução nº 451 de 27 de maio de 2003**. Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino, 2003b.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. **Resolução Nº 444, de 24 de abri de 2001**. Regulamenta para o sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, a Educação de Jovens e Adultos, 2001.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. **Resolução Nº 435, de 13 de maio de 1999**. Dispõe sobre cursos e exames relativos à Educação de Jovens e Adultos, 1999.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. **Resolução n.º 386 15 de março de 1991**. Dispõe sobre os cursos regulares e exames de suplência e de qualificação profissional, 1991.

MINAS GERAIS. **Lei Estadual n. 10.379, de 10 janeiro de 1991.** Reconhece oficialmente, no Estado de Minas Gerais, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais – Libras, 1991

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. **Resolução n.º 363 de 22 de dezembro de 1987.** Dispõe sobre o ensino supletivo no sistema estadual de ensino, 1987.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Novo Cidadão.** Movimento de Alfabetização de Adultos. Belo Horizonte: SEE., 1984.

MINAS GERAIS. Governador (1918-1922: Arthur Bernardes). **Mensagem dirigida pelo Presidente do Estado, Dr. Arthur da Silva Bernardes, ao Congresso Mineiro,** em sua 2^a sessão ordinária da 8^a Legislatura no anno de 1920. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1920a. 115 p.

MINAS GERAIS. Coleção de Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, **Imprensa Oficial**, 1920b

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e transformação. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

MOON, Bob. O papel das novas tecnologias da comunicação e da educação à distância para responder à crise global na oferta e formação de professores: uma análise da experiência de pesquisa e desenvolvimento. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104 (Especial), p. 791-814, out. 2008.

MORAIS, Paula Varlanes Brito. **Interfaces entre a educação especial na perspectiva inclusiva e educação de pessoas jovens, adultas e idosas:** contextos de múltiplas (in)visibilidades. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Ensino 2019. 157f. il.

MOURA, Márcia Valéria Oliveira. **Fluxo e refluxo:** interpretação paralela de fenômenos de mudanças linguísticas do Latim em direção ao Português e no atual estágio da língua Portuguesa no Brasil. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens – PPGCEL, Vitória da Conquista, 2019.

MOREIRA, C. F. ; LEME, A. A. ; LENK, W. . A formação econômica e urbana de Uberlândia e o Programa Minha Casa Minha Vida: interesses político-econômicos e desafios sociais. In: **XI Congresso Brasileiro de História Econômica e 12^a Conferência Internacional de História de Empresas**, 2015, Vitoria. XI Congresso Brasileiro de História Econômica e 12^a Conferência Internacional de História de Empresas, 2015. v. 1. p. 1-30.

MOREIRA, Diego. **Trajetórias de formação e profissionalização de egressos do CEFAM de São Miguel Paulista**. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MORENO, Ana Carolina. **Em uma década, Brasil perde um terço das escolas para adultos com aula de ensino fundamental.** G1, 21 mar. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/06/em-uma-decada-brasil-perde-um-terco-das-escolas-com-aula-do-ensino-fundamental-para-adultos.ghtml> . Acesso em: 20 jun. 2018.

MORI, N., SANDER, R. História da educação de surdos no Brasil. In. **Seminário De Pesquisa PPE.**, Maringá, Universidade Estadual de Maringá, 2015, p. 01-16

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOTA, A. R. P.; NOVO, B. N. **A formação profissional do professor de educação de jovens e adultos.** 1. ed. Seattle: KDP Amazon, 2019.

MOURA, G. M. **Atendimento educacional especializado para alunos surdos: concepções e práticas docentes no município de São Paulo.** São Paulo: s. n., 2016. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação - Área de Concentração: Educação Especial) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2016

MUSIAL, G.B. da S. **A emergência da escola rural em Minas Gerais:** quando a distinção possibilita a exclusão (1892-1899). 2011. Tese (Doutorado em Educação) – FaE, UFMG, Belo Horizonte, 2011

NEVES, G. V. **Educação de Surdos em Caxias do Sul de 1960 a 2010:** uma história escrita por várias mãos. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul.

NOGUEIRA, Tales Douglas Moreira. **A educação de surdos na cidade de Belo Horizonte:** uma perspectiva histórica. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2021.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. **A escola primária noturna em Minas Gerais.** Belo Horizonte: Mazza edições, 2012.

NOGUEIRA, V. L.. **Educação de Jovens e Adultos:** uma leitura do passado a partir de uma leitura do presente. Paidéia (Belo Horizonte), v. 6, p. 169-198, 2009b.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. **A escola primária noturna na política educacional mineira – 1891-1924.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009a.

NUNES, Clarice e CARVALHO, Marta Maria Chagas de. “Historiografia da educação e fontes”. In: GONDRA, José (org.). **Pesquisa em história da educação no Brasil.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

OLIVEIRA, Letícia Borges de. **Educação no campo: Mobra no meio rural de Uberlândia/MG (1970-1985)**. 2011. 150 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

OLIVEIRA, Michelle Mattar Pereira de. **Instituição Pública Mineira no final do Império e no início do período republicano: Diamantina sede de grandes acontecimentos da educação mineira**. 2011. 59 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

OLIVEIRA, Paulo Sérgio de Jesus; SILVA, Lázara Cristina da Oliveira. **Movimento Surdo e suas repercussões: tramas nas/das políticas educacionais brasileiras**. - 1. ed. - Curitiba: Appris, 2018.

OLIVEIRA, Paulo Sérgio de Jesus. **O movimento surdo e suas repercussões nas políticas educacionais para a escolarização de surdos**. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. DOI <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2015.429>

OLIVEIRA, Valeska Fortes. **Educação, memória e histórias de vida: usos da história oral**. História oral, v. 8, n. 1, p. 92-106. jan./jun. 2005.

PACCA, J.L.A.; VILLANI, A. Categorias de análise nas pesquisas sobre conceitos alternativos. **Revista de Ensino de Física**, São Paulo, v. 12, p. 123-138, 1990.

PASCHUINI, Elenira Aparecida. **A infoinclusão de alunos surdos na educação de jovens e adultos utilizando o aplicativo Hand Talk em sala de aula**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2015

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PEREGRINO, Giselly dos Santos. **Secreto e Revelado, Tácito e Expresso: o preconceito contra/entre alunos surdos**. Tese (Doutorado). Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUCRIO. Rio de Janeiro, 2015.

PERLIN, G.; STROBEL, K. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 17 – 31. Editora UFPB. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/03.pdf>. Acesso em: 16 out. 2019.

PERLIN, G.; STROBEL, K. L. Disciplina: **Fundamentos de Educação dos Surdos**. Florianópolis: Universidade Federal De Santa Catarina, 2008. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificadaEducaçãoDeSurdos/assets/279/TEXTO_BASE-Fundamentos_Educ_Surdos.pdf. Acesso em 27 Nov. de 2016.

PERLIN, G.; STROBEL, K. L. **Fundamentos de Educação dos Surdos**. 1. ed. Florianópolis: Universidade Federal De Santa Catarina, 2006. v. 1. 66p.

PINHEIRO, Luana dos Santos. **Processo de inclusão na educação de jovens e adultos:** estudo de caso com uma aluna com deficiência auditiva. Dissertação do Programa Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional Faculdade Vale do Cricaré, 2015.

PIZANI, Lorraine Caroline dos Reis. **O professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos (PMEA): trajetórias de vida e desafios profissionais.** 2019. 37 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

PORTELLI, Alessandro. **História Oral e poder.** Revista Mnemosine, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2., p. 2-13, 2010.

PORTELLI, Alessandro. **Tentando aprender um pouquinho:** algumas reflexões sobre a ética na História Oral. Projeto História 15. São Paulo, 1997.

PORCARO, Rosa Cristina. **Caminhos e Desafios da Formação de Educadores de Jovens e Adultos.** 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

POZZER, Angélica. **A Inclusão de alunos Surdos em Escola Regular e os Desafios para a Formação de Professores.** Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Regional Integrada – URI, 2015

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RAMOS, C. R.; GOLDFELD, M. **Vendo vozes:** os passos dados na direção da realização de um programa de televisão para crianças surdas. Revista Geles. N°. 06, ano 5, Rio de Janeiro: Babel, 1992.

RANZATTI, Raquel Magnólia Ferreira. **A educação inclusiva nas escolas municipais de Uberlândia: dos anos 90 à primeira década do século XXI.** 2018. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. DOI <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.1346>

RAZUCK, R. C. S. R. **A pessoa surda e suas possibilidades no processo de aprendizagem e escolarização.** 2011. 266. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

ROCHA, M. L. **Desvelando os processos de escolarização de alunos surdos no cenário do EJA:** um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2012

ROCHA, J. A. **Políticas públicas para educação de jovens e adultos em Uberlândia - MG (1990/2008).** 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016.

ROCHA, J. A. **História da Educação de Jovens e adultos em Uberlândia-MG (1888/1988)**. In: III EHECO 2015 - Encontro de História da Educação da Região Centro-Oeste, 2015, Catalão. Perspectivas para um Intercâmbio Regional em Pesquisa e Escrita em História da Educação no Centro-Oeste, 2015. v. 1.

RODRIGUES, Carlos Henrique. **Situações de incompreensão vivenciadas por professor ouvinte e alunos surdos na sala de aula: Processos Interpretativos e Oportunidades de aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006.

SÁ, Nídia Regina L. de. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2003.

SANDER, R. E. **História da Educação dos Surdos no Brasil**. Seminário de Pesquisa do PPE. Universidade Estadual de Maringá, 02 a 04 de dezembro de 2015.

SANDERSON, Hellenne. **Youtubers bilíngues: artefatos interculturais no Cenário escolar da educação de surdos**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2020

SANTOS, S.M. **Histórias de Alfabetizadoras Brasileiras: entre saberes e práticas**. 2001. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) – PUC, São Paulo, 2001.

SASSAKI, R.K. Inclusão. **Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Rev. Bras. Educ., Abr 2009, vol.14, no.40, p.143-155. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em 27 Nov. de 2016.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro - **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos. In: **Anais do IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**, Goiás, 2006. Anais eletrônicos: A Educação e seus Sujeitos na História. Universidade Católica de Goiás, UCG, 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. 8. ed. Campinas: Autores associados, 2004.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências da Educação Brasileira**. ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação nº11, São Paulo: Cortez, 1985.

SCAFF, Elisângela. A.S. Formação de professores da educação básica: avanços e desafios das políticas recentes. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 34, p. 461-481, set./dez. 2011.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, V. L. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura no Brasil**: da regulamentação aos projetos institucionais. *Revista Educação em Perspectiva*, v. 4, n. 1, 2013.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: Acesso em 06 mai. 2014.

SCHEIBE, Leda. **Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia**: trajetória longa e inconclusa. *Cad. Pesqui. [online]*. 2007, vol.37, n.130, pp.43-62.

SCHMITT, D. **Contextualização da trajetória dos surdos e educação de surdos em Santa Catarina**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005.

SERRA, E. *et al.* Interrogando o direito à educação: oferta e demanda por educação de jovens e adultos no estado do Rio de Janeiro. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 3, p. 25-41, ago./dez. 2017.

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação Pós-LDB: Vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia. (Org.). **Formação de professores** :Políticas e debates. Campinas, 2002, p. 47-63.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores e pedagogos na perspectiva da LDB. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (Org.). **Formação de educadores**: Desafios e perspectivas. São Paulo, 2003, p. 171-183.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://www.esforce.org.br> Acessado em: 5 Jul. 2010

SCHEIBE, Leda. Valorização e Formação dos Professores para a Educação Básica. **Educ. Soc.**, v.31, n.112,p.981-1000, jul.set., 2010.

SHIMABUKO, Josué da Silveira Junior. **A Dança como Recurso Pedagógico no Ensino Sobre Sistema Ósseo**: Uma Proposta de Inclusão para Alunos Surdos. Dissertação (Mestrado) Programa de Ciências Naturais, Universidade Federal do Mato Grosso, 2015

SILVA, Carla Cristina Jacinto da. **A história da educação de mulheres pobres nas instituições escolares noturnas primárias de Uberlândia/MG (1933-1959)**: Espaço de luta e resistência pela escolarização. 2019. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. DOI <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.917>

SILVA, Carla Cristina Jacinto da. **História da educação de adolescentes e adultos:** as campanhas e as instituições de ensino noturnas de Uberlândia-MG (1947 1963), 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. DOI <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2015.27>

SILVA, E. C. L. **Os papéis de porão na constituição da cultura escolar:** Escola Normal Carlos Gomes – 1949 a 1966. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP, 2004

SILVA, Flávia Junqueira da. **As políticas públicas de inclusão e o professor de apoio:** desafios na/para a escola contemporânea. 2018. 262 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

SILVA, L. C. da; BARAÚNA, S. M. **A inclusão escolar do surdo: algumas reflexões sobre um cotidiano investigado.** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 16, n. 27, jan./jun., 2007. p. 56-67.

SILVA, Lázara Cristina da.; AMORIM, Lúcio Cruz Silveira. **Educação de surdos:** relâmpagos de desejos e a realidade permitida. – 1. ed. – Curitiba: Appris, 2017.

SILVA, Rose Neubauer da et al. 1991. **Formação de professores no Brasil:** um estudo analítico e bibliográfico. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; EDUC.

SILVA, Rúbia Carla da. **A LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais - e a formação de professores de matemática.** 2014. 142 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2014.

SILVEIRA, D. D. **O que os surdos contam sobre a matemática nas suas trajetórias escolares:** a produção de fontes orais em libras a partir da história oral. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e matemática) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

SIQUEIRA, Raquel Massot. **O trabalhador surdo nas indústrias de Pelotas:** uma reflexão sobre a inclusão escolar na Educação de Jovens e Adultos - Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas — Pelotas, 2016. 96 f.: il.

SKLIAR, Carlos. La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica. Mendoza: EDIUNC, 1997.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e educação de surdos. In: SKLIAR, Carlos. Educação e exclusão: abordagem socioantropológica em educação especial. Porto Alegre, Mediação, 1997a.

SKLIAR, Carlos. A educação para os surdos entre a pedagogia especial e as políticas para as diferenças. In: Instituto Nacional de Educação de Surdos. Anais do Seminário do INES: Desafios e possibilidades na educação bilíngüe para surdos. Rio de Janeiro: Ed. Lítteras Maciel, 1997b. p.32-47.

SKLIAR, Carlos. Uma análise preliminar das variáveis que intervém no projeto de educação bilíngüe para os surdos. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro: INES, nº 6, 1997c.

SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre, Mediação, 1998

SKLIAR, Carlos. A localização política da educação bilíngüe para surdos. In: SKLIAR, Carlos. (org.) Atualidade da educação bilíngüe para surdos. Porto Alegre, Mediação, v.2, 1999.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. *Revista Educação e Realidade*. Proto Alegre, v. 24, n.2, jul/dez., 1999, p.15-32.

SKLIAR, Carlos. Pedagogia improvável da diferença: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.

SKLIAR, Carlos. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngüe para surdos. In: SILVA S. e Vizim, M. (orgs.) *Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas: Mercado de Letras, 2003b.

SKLIAR, Carlos; LUNARDI, M. L. Estudos Surdos e estudos Culturais em educação: um debate entre professores ouvintes e surdos sobre o currículo escolar. In: LACERDA, C. B. F., GÓES, M. C. R. (orgs.) *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000.

SKLIAR, C. e SOUZA, R. M. O debate sobre as diferenças e os caminhos para se (re)pensar a educação. In: AZEREDO, J. C.; GENTLI, P; HUNG, A.; SIMON, C. **Utopia e Democracia na Educação Cidadã**. Porto Alegre: Ed. Universidade / UFRGS /Secretaria Municipal de Educação, 2000.

SOARES, Leônicio. 30 anos de EJA na UFMG - extensão, formação e pesquisa. **Revista Teias**. V. 17. (Edição Especial - Práticas nas IES de formação de professores para a EJA) 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2016.25013>

SOARES, Leônicio. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. **Educ. rev.** [online]. 2011, vol.27, n.2, pp.303-322 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000200014>

SOARES, Leônicio. Formação de educadores: a habilitação em EJA nos cursos de pedagogia. In: DALBEN, A. I. L. F., PEREIRA, J. E. D., SANTOS, L. L. C. P., LEAL(Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v, p. 78-99.

SOARES, Leônicio. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educ. rev.** [online]. 2008, n.47, pp.83-100 <https://doi.org/10.1590/S0102-46982008000100005>

SOARES, Leônicio. A formação inicial do educador de jovens e adultos: um estudo da habilitação de EJA dos cursos de Pedagogia. In: GRACINDO, R V. (Org.). **Educação como**

exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais. Brasília: Liber Livro Editora, 2007, v. 01, p. 89-103.

SOARES, Leônicio. A formação inicial do educador de jovens e adultos: um estudo da habilitação de EJA da Faculdade de Educação. In: **VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**, 2005, Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte: UFMG/PUC-MG/ANPEd, 2005. p.

SOARES, L. J. G. A Política Educacional para jovens e adultos em Minas Gerais (1991-1996). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21, 1998, Caxambu. Anais da 21ª Anped. Caxambu, 1998.

SOARES, Leônicio J. G. **Educação de Adultos em Minas Gerais:** continuidades e rupturas. São Paulo: FEUSP, 1995. (Tese de doutoramento)

SOARES, Leônicio & PEDROSO, Ana Paula. Dialogicidade e a formação de educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire. In: ETD: Educação Temática Digital. Campinas, SP, v.15, n.2, p.250-263, mai/ago, 2013. Disponível em:
<https://doi.org/10.20396/etd.v15i2.1281> Acesso em: 02 ago 2015

SOUZA, Sônia Bertoni. **Inclusão e aprendizagem do aluno com deficiência mental:** expectativas dos professores. 2008. 163 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

SOUZA, Salete. **Ensino de física centrado na experiência visual:** um estudo com jovens e adultos surdos. 2007. 176 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física e Matemática). Centro Universitário Franciscano. 2007

SOUZA, Sandra Cristina Moraes de. **A Educação de Jovens e Adultos e Adultos na perspectiva da Inclusão:** o olhar das professoras. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba. 2013

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010.

STROBEL, K. L. **Surdos:** Vestígios Culturais não Registrados na História. Florianópolis, 2008a. Tese de Doutorado em Educação – UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

STROBEL, K. L. **História de educação dos surdos.** Apostila elaborada para disciplina de curso de Licenciatura de Letras/Libras, UFSC, Florianópolis, 2008b.

TANURI, Leonor Maria. 2000. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, nº 14, mai/jun/jul/ago, pp. 61-88.

TANURI, Leonor Maria. **O ensino normal no Estado de São Paulo 1890 a 1930.** Tese de doutoramento. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1979.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio Janeiro: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez./2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>

TRENCHE, M.C.B. "A criança surda e a linguagem no contexto escolar". São Paulo: PUC, tese de doutoramento, 1995.

THOMPSON, P. **A voz do passado**, história oral. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

UBERLÂNDIA. **Memorando Interno 739/93**. Solicitando a criação dos Cargos de Instrutor de Língua de Sinais e Intérprete de Língua de Sinais. 1993

UBERLÂNDIA. **HISTÓRICO: EJA/PMEA**. Secretaria Municipal de Educação. Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE). Núcleo de Educação de Jovens e Adultos. Uberlândia-MG, 2022. Disponível em <http://educapmea.blogspot.com/p/historico-ejapema.html>. Acessado jan de 2022

UBERLÂNDIA. **Programa Básico Legal Ensino Alternativo**: Histórico e estrutura organizacional. Secretaria Municipal de Educação. Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE). Núcleo de Educação de Jovens e Adultos. Uberlândia-MG, 2005

UBERLÂNDIA. **Projeto Municipal de educação de Jovens e Adultos**. Uberlândia-MG, 1989.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

VAINFAS, R. **Micro-história**. Os protagonistas anônimos da história. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

VENTURA, Jaqueline; CARVALHO, Rosa Malena. Formação inicial de professores para a EJA. **Revista Lugares de Educação [RLE]**, Bananeiras/PB, v. 3, n. 5, p. 22-36 Jan.-Jun. 2013. <https://doi.org/10.18788/2237-1451/rle.v3n5p22-36>

VIEIRA, Maria Cláisse. **Memória, História e Experiência**: Trajetória de Educadores de Jovens e Adultos no Brasil. 2006. 383 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006

VIEIRA, Maria Cláisse. **Políticas de educação de jovens e adultos no brasil**: Uberlândia - Mg (anos 80 e 90). 2000. 265 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2000.41>

VIEIRA, M. C. FONSECA, S. G. Políticas de educação de jovens e adultos no Brasil: experiências e desafios no município de Uberlândia. In: **23 Reunião Anual da ANPED** - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em educação, 2000, Caxambu. 23 Reunião Anual da ANPED - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em educação, 2000.

VIEIRA, M. C. **A Experiência Do Programa Municipal De Erradicação Do Analfabetismo: Dificuldades E Avanços**. In: **22ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 1999, CAXAMBU - MG, 1999.

VIEIRA, Flávio Cesar Freitas; GONCALVES NETO, Wenceslau. **Profissionalismos do professor primário: Alice da Silva Paes, professora municipal em Uberabinha (1924)**. Revista HISTEDBR On-line, v. 10, p. 90, 2010.

VIEIRA, Flávio César Freitas. **Profissionalismos do professor** - De momentos a trajetórias: profissionalização, profissionalidade e autonomia profissional - Uberabinha (1907-1929). 2009. 274 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

VOSGERAU, D.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08>

WARDE, Mirian Jorge. 1986. A formação do magistério e outras questões. In: MELLO, Guiomar N. at al. **Educação e transição democrática**. 4ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, pp. 73-91.

WARDE, Mirian Jorge. **Educação e Estrutura Social**: a profissionalização em questão. São Paulo: Cortez & Moraes, 1977.

WEREBE, Maria José Garcia. **30 Anos Depois** – Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil. São Paulo (SP): Editora Ática, 1994.

FONTES ORAIS

COSTA ARAÚJO, Elemária Medeiros. Entrevista como professora de Surdos da EJA, concedida ao pesquisador Kleyver Tavares Duarte para pesquisa **A Formação de Professores de Surdos para a EJA**: Uberlândia de 1990 a 2005, Uberlândia, 2022.

ARAÚJO, Maria Isabel. Entrevista como professora de Surdos da EJA, concedida ao pesquisador Kleyver Tavares Duarte para pesquisa **A Formação de Professores de Surdos para a EJA**: Uberlândia de 1990 a 2005, Uberlândia, 2022.

DUTRA, Gilmar Aureliano. Entrevista como professor de Surdos da EJA, concedida ao pesquisador Kleyver Tavares Duarte para pesquisa **A Formação de Professores de Surdos para a EJA**: Uberlândia de 1990 a 2005, Uberlândia, 2022.

ARAÚJO, Maria Isabel. Entrevista como Coordenadora do Ensino Alternativo, concedida ao pesquisador Kleyver Tavares Duarte para pesquisa **A Formação de Professores de Surdos para a EJA**: Uberlândia de 1990 a 2005, Uberlândia, 2022.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. Entrevista como Diretora do Ensino Urbano e Assessora de Educação, concedida ao pesquisador Kleyver Tavares Duarte para pesquisa **A Formação de Professores de Surdos para a EJA**: Uberlândia de 1990 a 2005, Uberlândia, 2022.

CAETANO, Maria de Fátima. Entrevista como Coordenadora Pedagógica da EJA para Surdos, concedida ao pesquisador Kleyver Tavares Duarte para pesquisa **A Formação de Professores de Surdos para a EJA**: Uberlândia de 1990 a 2005, Uberlândia, 2022.

FONTES ICONOGRÁFICAS

DUARTE, Ana Beatriz da Silva. Acervo pessoal, 2022

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. Acervo pessoal, 2022

ANEXOS:

Anexo A -	Entrevista Damázio	A1
Anexo B -	Entrevista Caetano	B1
Anexo C -	Entrevista Araújo Coordenadora	C1
Anexo D	Entrevista Araújo Professora	D1
Anexo E -	Entrevista Costa Araújo	E1
Anexo F -	Entrevista Dutra	F1
Anexo G -	Histórico do Programa Básico Legal de Ensino Alternativo	G1
Anexo H -	Documento Câmara Técnica	H1
Anexo I	Questionários	I1
Anexo J	Documentos	J1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Entrevista com a Coordenadora do Departamento de Ensino Urbano e Assessora de Educação concedida ao pesquisador Kleyver Tavares Duarte para a pesquisa **A Formação de Professores de Surdos para a EJA: Uberlândia de 1990 a 2005**

REALIZADA NO DIA: 18/04/2022

LOCAL: CONFERÊNCIA WEB - RNP

Kleyver:

1- Qual seu nome completo?

Mirlene:

Mirlene Ferreira Macedo Damázio

Kleyver:

2- Conte um pouco sobre a construção do Ensino Alternativo?

Mirlene:

Boa noite e obrigada pela oportunidade de estar relatando a história que construí no município de Uberlândia em relação a educação das pessoas com deficiência, em especial das pessoas com surdez. É importante ressaltar, em termos de contextualização, o surgimento desse trabalho na Secretaria Municipal de Educação que se deu no período de 1979 a 1989. O município de Uberlândia, atuava somente com duas escolas de ensino de primeiro grau, como era denominado na época, a Pré-escola e o Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Nesse período havia um entendimento de que o município não tinha responsabilidade em atender o Ensino Fundamental. E isso, obviamente, para o município era melhor porque ele ajudava o estado com a manutenção física e estrutural das escolas de Ensino Fundamental e não se responsabilizava por esta modalidade de ensino. Ao município cabia a responsabilidade de cuidar basicamente da Educação Infantil, das creches, e da EJA. Sendo assim, o trabalho com esse nível até 1991, era quase inexistente nas escolas da PMU, o que dificultava atender qualquer aluno com deficiência. Desta forma, esse tipo de atendimento ficava totalmente a cargo do Estado, ou seja, as escolas estaduais é que se responsabilizavam por esse trabalho na Educação Especial.

Portanto, o município não tinha nenhuma ação neste sentido, nem de formação, muito menos de atendimento.

A partir de 1990, devido à Constituição Federal de 1988, os municípios passam a ter a obrigatoriedade em assumir o Ensino Fundamental. Assim, o município de Uberlândia se viu na responsabilidade de aumentar e atuar no Ensino Fundamental, já que até 1989 esse trabalho era basicamente realizado pelo Estado. Havia somente duas escolas que faziam esse atendimento, eram, a escola Municipal Mario Porto e a Escola Municipal Afrânio Rodrigues da Cunha. Depois a Escola Municipal Mário Porto foi repassada para o Estado e o Município ficou apenas com a escola Afrânio Rodrigues da Cunha localizada na periferia de Uberlândia.

Essa contextualização é importante, para entender que a partir de 1990, justamente pelo advento da Constituição Federal, o município se viu obrigado a assumir o Ensino Fundamental, devido à mudança na lei. Nesse contexto, o município de Uberlândia dá início a todo o processo, conhecido como “PROJETO ENSINO ALTERNATIVO”, ou seja, a implantação da Educação Especial na rede municipal. Começamos tudo em 1990, mas o marco mais forte foi em 1991, quando se inicia os estudos, a construção do processo e a sistematização do Ensino Fundamental no município.

Nessa época a prefeitura de Uberlândia constrói (12) doze escolas de ensino fundamental e os CAICs (Centros de Atenção Integral à Criança). Nesse período eu atuava na gestão da Secretaria Municipal de Educação. Inicialmente fui diretora de escola, na época se falava Coordenação Pedagógica, e depois eu fui convidada a assumir a coordenação do Departamento de Ensino Urbano. Neste departamento nós coordenávamos todas as escolas de ensino fundamental que estavam localizadas na Zona Urbana. E tinha outro setor que coordenava as escolas da Zona rural. Assim, tivemos que atuar realizando todas as demandas que eram necessárias dos programas de governo. Então, além das discussões e decisões voltadas para a construção das escolas, era da nossa responsabilidade cuidar dos projetos pedagógicos, da formação dos professores, pois o município tinha poucos professores. O município não tinha nenhum plano de carreira de magistério.

Até 1990, a Secretaria Municipal de Educação, era bem pequena, tinha apenas alguns professores da Educação Infantil e os coordenadores das escolas de Educação Infantil. Eu era coordenadora de uma dessas escolas. Atuávamos muito nesse ciclo (Educação Infantil) e com a EJA, que tinha um setor que se responsabilizava. Nesse sentido, nós tivemos que trabalhar com todos esses projetos do governo buscando a estruturação das escolas municipais. Foi tudo muito intenso, pois desde que começaram a construção destas escolas, nós já tínhamos uma preocupação que as mesmas pudessem atender alunos com alguma deficiência.

Neste período o grande mote era o da integração escolar. Nós tínhamos a compreensão dos programas obrigatórios para atendimento desses alunos nas escolas públicas municipais. Como o município não tinha nenhum tipo de serviço na área de Educação Especial e eu tinha experiência de atuação na mesma, tendo em vista que minha vida profissional anterior, foi em Escolas Especiais, em específico na escola de surdo da cidade de Uberlândia, a escola AFADA (Associação Filantrópica de Atendimento ao Deficiente Auditivo), na Escola Especial Novo Horizonte e também no Centro Estadual de Educação Especial de Uberlândia (CEEEU) com as outras deficiências. Portanto, eu tinha uma experiência nesta área e minha formação era de especialista na área de Educação Especial. Com essa visão, quando fui coordenadora do Departamento de Ensino Urbano do Município, tive a preocupação de estruturar a Educação Especial no Município de Uberlândia. Nesse sentido, para realizar a construção das escolas os projetos arquitetônicos foram pensados levando em conta os Projetos Pedagógicos e outros projetos que poderiam ser importantes a qualidade de uma ação pedagógica na escola. Dessa forma, surge a construção do programa municipal de Educação Especial, denominado na época, de Ensino Alternativo. Fizemos o projeto que foi apresentado a secretaria e o Secretário de Educação aprovou. Em seguida, precisaríamos de profissionais e somente com o projeto aprovado pela Câmara Municipal, com o corpo de profissionais poderíamos iniciar todo o trabalho. O projeto foi aprovado e iniciamos as atividades. Entretanto, mesmo antes de ser aprovado na Câmara, montamos uma frente de trabalho que foi iniciada seis meses antes a formação de professores envolvendo pessoas interessadas em atuar na área.

Dessa maneira, a construção do Programa Ensino Alternativo foi se estruturando no contexto histórico de políticas públicas, das leis brasileiras, na realidade do município de Uberlândia e da minha participação efetiva como coordenadora do Departamento de Ensino Urbano. O Departamento de Ensino Urbano construiu este projeto, mas também foi implantado no Setor das escolas Rurais. O mesmo foi estruturado em etapas, não começamos em todas as escolas municipais ao mesmo tempo, porque não tínhamos profissionais preparados para isso. Praticamente tínhamos no município duas pessoas com alguma experiência, ou atuação com alunos que tinham determinada deficiência. As experiências dos profissionais eram ínfimas e nos traziam várias dificuldades. Essas dificuldades foram sendo resolvidas, inicialmente, com esse curso de formação que iniciamos seis meses antes de introduzir nas escolas. O curso teve início em 1990, no mês de agosto, para iniciarmos os trabalhos nas escolas em 1991. Portanto, os profissionais faziam um curso de formação semanal, com o passar do tempo passou a ser quinzenal e em seguida mensal, mas foi uma prioridade a formação dos professores para

atuarem com as diferenças dos alunos com alguma deficiência matriculados na rede municipal de ensino de Uberlândia.

Kleyver:

3 - O que te levou a pensar no ensino para surdos naquele momento, naquele contexto?

Mirlene:

Eu tinha uma formação prévia e atuação com alunos com alguma deficiência, em especial também com alunos surdos. Eu já havia trabalhado em escolas especiais, mas o que me indignava era ver o potencial dos alunos surdos e o quanto eles estavam limitados em sua escolaridade. Quando nós começamos este trabalho no Programa Ensino Alternativo, é importante ressaltar, que na época foi realizado em parceria com exército um mapeamento das pessoas com deficiência na cidade de Uberlândia. Este mapeamento nos ajudou a organizar os atendimentos nas escolas e ver o nível de escolaridade desses alunos. E nos deu condição de saber quantidade de alunos surdos que não tinham acesso à escola. O que chamou bastante atenção na época é que os alunos com esse tipo de deficiência eram extremamente prejudicados, pois a escola especial existente na cidade não conseguia dar escolaridade para eles, a escolarização ia somente até a quarta série. Da quinta série em diante eles tinham que ir para as escolas estaduais e estas não conseguiam fazer esse percurso. Na época que nós fizemos esse mapeamento, foi diagnosticado junto à associação de surdos que havia 168 surdos, sendo que destes, 125 tinham até 20 anos e os outros 43 tinham acima de 21 anos. Desses surdos, 152 estudaram da primeira à quarta série e os outros 16 alunos estudaram de 5^a a 8^a série. Era possível enxergar o potencial deles, mas muitos desistiam da escola, ou evadiam ou eram reprovados. Não tinham um percurso escolar que pudesse realmente aproveitar o grande potencial que essas pessoas tinham. E desta forma, iam para o trabalho, ou melhor para um sub trabalho, a maioria era vendedor ambulante.

Voltando para as questões específicas do programa de ensino, de um modo geral, havia uma preocupação do município em estruturar o trabalho, mas tínhamos as especificidades que envolvia o programa, pois para cada área tinha suas especificidades de acordo com a deficiência: surdez, cegueira, baixa visão, deficiência intelectual, física e alguns transtornos que na época chamava transtorno global de desenvolvimento, bem como altas habilidades/superlotação. Então nós pensávamos o trabalho dentro do programa para todas as áreas, e a formação de professores era possível fazê-la com abordagens gerais. Nós preparávamos todos os professores para todas as áreas, visto que atenderiam as especificidades

que surgissem dentro da escola. Na área da surdez, buscamos na cidade profissionais para ajudar a atuar com os alunos surdos, que eram os intérpretes de línguas de sinais e instrutores de línguas de sinais. Encontramos esses profissionais nas igrejas, pois não havia profissionais com essa qualificação nas escolas. Além disso, a concepção de intérprete no Brasil estava iniciando, isto começou mesmo a partir de 1986, por isso foi muito difícil. As pesquisas nessa área só avançaram no Brasil a partir de 1979 e, em 1986 começou um grande movimento de investimento em termos de profissionalização de intérpretes. Assim, houve uma grande movimentação da FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos) do Brasil, junto com a CORDE (Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência). Desde que eu comecei a trabalhar na Secretaria de Educação, a trabalhar nesse programa, eu tive uma aproximação com a CORDE, com a FENEIS e com Associação de surdos local. Eu procurei os surdos mais experientes e procurei a FENEIS para pedir ajuda. Também procurei a secretaria de Educação Especial do MEC que me ajudou bastante. Fui atrás dos profissionais mais experientes que tínhamos, com domínio da língua de sinais, pois já tínhamos o respeito pela Língua de Sinais (na época nem era reconhecida como língua). Tentamos romper com a metodologia do oralismo e trazer a concepção da comunicação total, apesar do bilinguismo já ter iniciado com grande movimento. Só que inicialmente no programa tivemos que ter cautela e iniciarmos com a Comunicação total, porque faltavam profissionais preparados para atuarem com a abordagem do bilinguismo. Não tinha como estabelecer um trabalho com abordagem bilíngue, porque não havia professores que dominassem essa estratégia e não tínhamos professores bilingues, intérpretes e muito menos professores de Libras (na época instrutores de Libras). Para contratar os instrutores de Língua de Sinais fizemos uma seleção de profissionais que tinham o melhor domínio desta. Uberlândia, na época, foi a primeira cidade do Brasil a fazer um projeto de lei para ter instrutores e intérpretes de língua de sinais na Secretaria Municipal de Educação. Assim, muitas cidades buscaram na experiência de Uberlândia, o como havíamos feito, para que eles pudessem fazer em suas cidades. Uberlândia foi referência nessa área, e isso deve ser ressaltado devido a participação de nossa cidade junto a Secretaria de Educação Especial do MEC, a Coordenadoria de Educação, Coordenadoria do Ministério da Justiça e junto a FENEIS com apoio permanente a esse público de alunos surdos. Por tentarmos fazer um trabalho para esses alunos nas nossas escolas, fomos convidados, a participar da elaboração do projeto de lei que cria a língua brasileira de sinais. Foram treze especialistas convidados e eu fui uma das convidadas a estruturar o projeto de lei que foi aprovado em 2002. Nós tivemos sete anos de acompanhamento deste projeto junto aos deputados e senadores para que fosse aprovado e sancionado. A deputada Benedita da Silva, do

Rio de Janeiro, que entrou com o projeto. A CORDE fez o acompanhamento sistemático da construção do projeto com essa comissão de treze especialistas que foram para Petrópolis no Rio de Janeiro onde ficamos uma semana estruturando esse projeto de lei. E hoje podemos ver a contribuição de Uberlândia para a língua de sinais brasileira. Nós trabalhamos muito na época. E os surdos de Uberlândia tem aí na presença os instrutores de língua de sinais que na época foram o professor Ahygo Azevedo de Oliveira, você Kleyver, a Josinete que atuaram como primeiros instrutores de Libras em escolas municipais de Uberlândia. Esses três profissionais foram de importância vital para que a Educação de Surdos em Uberlândia se iniciasse. E além de eu ser uma profissional da área, após alguns anos trabalhando, minha irmã a Mirtes, teve um filho com surdez bilateral profunda. Então, além de ser uma profissional, tive uma vivência pessoal com a causa em minha família. Acompanhei meu sobrinho, primeiramente em escola especial, a AFADA. Também fui sua professora, Kleyver, na AFADA, e hoje você está aqui, fazendo doutorado, isso para mim é um orgulho vê-lo nessa trajetória. Acompanhei o Leonardo na AFADA por alguns anos e depois ele foi para a escola estadual. O Leonardo, meu sobrinho, foi o primeiro aluno surdo matriculado em escolas municipais de Uberlândia. Ele foi matriculado na Escola Municipal Sérgio de Oliveira Marquês do 5º ao 8º ano e o Ensino Médio na Escola Municipal Otávio de Oliveira, onde fez o Magistério, após começou a atuar no município como instrutor de Libras. Na época trabalhou como contratado, junto com você Kleyver, o Ahygo e a Josinete. Então a causa, o que me levou a pensar em criar o programa, foi por ser uma profissional, por conhecer o potencial dos alunos com surdez, por saber que as escolas municipais tinham que estruturar-se e ter um trabalho bem-feito. Não fiz esse trabalho sozinha, jamais teria condição de fazê-lo, se não tivesse ao meu lado pessoas tão qualificadas e importantes que como os professores Ahygo, Kleyver, a Josinete, o Leonardo e também apoio da FENEIS, que veio me ajudar na figura do Nelson, do Antônio Campos e do Sérgio, que foram pessoas que nos ajudaram muito a estruturar o projeto. Eu tive sempre na minha história em favor da educação das pessoas surdas, muitos embates importantes, porque sempre vi o potencial dessas pessoas. Nunca defendi um trabalho que não fosse para elevar o potencial deles. E assim foi. Me dediquei bem a escola e meu trabalho sempre foi voltado para ela. Preocupada em dar uma boa escola para eles, vê-los vencerem as barreiras e estarem inseridos com suas famílias, com os seus amigos, valorizando o que eles têm de melhor. Nunca deixando que a deficiência fosse a marca principal e sim o potencial que eles têm. Se você me perguntar o que me levou a pensar no programa, foi ter sido professora deles muitos anos na AFADA, no Centro Estadual de Educação Especial, onde eu era professora da sala de surdos. Eu alfabetizei muitos surdos. Atuei na abordagem da comunicação total e oralismo, era um mix. Era um

processo bem híbrido. Nessa transição, desde a declaração de Salamanca para frente, começamos a ter um grande movimento. Então, entendia o potencial dessas pessoas. Confesso que nunca me decepcionei, todas as vezes que eu estimulava esses alunos me derem respostas maravilhosas! Avançaram! Claro que nós tivemos várias discussões importantes em relação à educação deles, mas na época, o contexto histórico era esse. Então eu acompanhei de perto, posso dizer, presencialmente, desde quando implantou, até 1996, em seguida saí da Educação Básica e fui para o Ensino Superior. A partir de 1997 eu já comecei a atuar como professora no Ensino Superior.

Kleyver:

4 - Qual era a sua formação quando estruturou o projeto se você já tinha conhecimentos sobre a educação dos surdos?

Mirlene:

Eu tinha Especialização em Educação Especial, mas a minha maior experiência foi a atuação que tive na escola de surdos. Eu sempre fui muito curiosa e sempre estudei muito. Eu já tinha um domínio “relativo” da língua gestual, mas trabalhava com a Comunicação Total, na época nem se falava língua de sinais. Nós tínhamos o domínio de muitos sinais. E após começar todo programa e com a minha convivência muito próxima aos instrutores, em especial ao professor Ahygo, eu adquiri a fluência na língua de sinais, não para atuar como intérprete, mas como professora bilíngue. Também é bastante importante enfatizar que, quando nós iniciamos o projeto, a estruturação e a aprovação dele, nós criamos uma sala de EJA, pensando naqueles 43 alunos acima de 20 anos, na Escola Municipal de Educação Infantil Stela Maria de Paiva Carrijo. Essa escola fica na região central de Uberlândia e era uma escola de Educação Infantil, por isso fizemos a adequação para abrir uma sala à noite de EJA. E eu fui para esta sala como professora. Eu trabalhava durante o dia na secretaria e à noite eu ia para esta sala.

Coloquei estes 43 alunos, acima de 20 anos, em uma turma híbrida. Esses alunos eram na maioria analfabetos ou tinham da primeira à quarta série e muitos não dominavam a língua. Na verdade, a língua de sinais, a língua oral, o português escrito, era tudo uma confusão. Os que dominavam melhor a língua de sinais eram os surdos mais velhos. Nessa época nós procuramos os intérpretes das igrejas e os colocamos para atuar nesta sala. Quem começou a atuar foi as seguintes intérpretes: a Alessandra, a Cristiane e depois a Elemária.

Nesta sala nós trabalhamos durante um ano. Inicialmente eu na coloquei os 43 alunos da primeira, segunda, terceira e quarta séries em uma única sala e fui atuar como professora.

Coloquei comigo três ou quatro professoras para irem recebendo treinamento para atuarem na educação dos surdos. Ali nós fizemos tudo que podíamos, alfabetizávamos, trabalhávamos os conteúdos, usando a língua de sinais e observando o que os alunos sabiam e o que não sabiam. Fomos classificando-os e assim, colocando-os nas respectivas séries. Verificamos os que tinham documentos, os que não tinham, aplicávamos provas, até conseguir levá-los até a quinta série. Foi um ano de trabalho com todos juntos e no ano seguinte separamos as turmas em terceira e quarta série e alfabetização para quem não sabia ler. Na verdade, nós ficamos uns três anos ou quatro com este trabalho e depois esses alunos foram inseridos nas escolas dos bairros a partir da quinta série. Isto foi muito importante para fazermos nivelamento e aprimoramento dos conhecimentos, pois eles estavam há muitos anos fora da escola e não tinham acesso. Os que não sabiam ler, não conseguiam trabalho, não conseguiam promover nada, porque tinham a escolaridade comprometida. E nesta sala tanto eu, como professora, o Ahygo como instrutor de língua de sinais, fizemos um intenso movimento. A própria Intérprete Bhya (Ana Beatriz Silva)⁴⁰ eu acredito que atuou na época, ajudando em algumas situações dessas salas. São muitas informações, algumas delas estão escritas.

Nós fizemos uma força-tarefa para colocar esses alunos para seguir da quinta série em diante. Praticamente nós conseguimos que quase todos tivessem sucesso, poucos foram aqueles que nós perdemos. Mas nessa turma tinha aluno quase chegando aos 50 anos. Alunos que não tinham somente surdez, mas também deficiência intelectual. Tinha alunos com deficiência física neste grupo, ou seja, eram deficiências múltiplas. Tinha um quadro muito amplo, mas o trabalho, na época, foi muito bom e surtiu muito efeito. Ajudou, portanto, as escolas a assumirem esses alunos da 5^a série em diante. Iniciamos a inserção nas cinco escolas da zona urbana e três escolas na zona rural. Nós começamos inicialmente na zona urbana com a Escola Municipal Sérgio Oliveira Márquez, a Escola Municipal Leônicio do Carmo, a Escola Municipal Eurico Silva, a Escola Municipal Afrânio Rodrigues da Cunha e a Escola Municipal Otávio Batista Coelho. Esse público ficou inicialmente nessas escolas, porque não tínhamos condição de iniciar em todas as escolas municipais, não tínhamos profissionais.

Nós começamos qualificando 21 ou 22 professores que se interessaram na época. Desses 22 professores, se não me engano 20, não sabiam praticamente nada de Educação Especial,

⁴⁰ (Ana Beatriz da Silva) participou das entrevistas como intérprete e como fazia parte da história do Ensino Alternativo como uma das primeiras intérpretes do Ensino Alternativo e nas aulas dos surdos na EJA, por este motivo em alguns momentos pontuais fez algumas interferências nas entrevistas.

somente dois tinham algum conhecimento. Nós fizemos um plano de preparação em específico para iniciar o trabalho. Trouxemos profissionais de outras regiões, atuamos também com profissionais da cidade, mas a maioria do plano de capacitação eu ministrava semanalmente ao grupo. Para cada área nós tínhamos uma equipe que ficava na secretaria para apoiar as escolas, de acordo como o programa que foi aprovado pela câmara. Nós tínhamos a equipe da área da surdez, da baixa visão, da cegueira, da deficiência física e da deficiência intelectual e os psicopedagogos atuavam com as dificuldades de aprendizagem e superdotação. As escolas não tinham materiais, não tinham salas, não tinha ninguém, não tinha nada. Portanto, além de preparar esses profissionais nós preparamos um coordenador para cada escola e os diretores também participavam da formação. Os professores eram 22, mas a turma toda tinha quase 50 profissionais. Os diretores tinham que participar com um supervisor ou orientador, e um deles tinha que acompanhar e supervisionar o trabalho dos professores que denominávamos como professores das salas de recurso do Programa Ensino Alternativo. Então o Programa Ensino Alternativo montou salas de recurso. Hoje se fala na legislação, sala de recursos multifuncionais, na época nós falávamos apenas salas de recursos. Portanto, o projeto desde que foi estruturado foi integrado ao projeto da escola. Porque o Programa Ensino Alternativo foi considerado uma dinâmica pedagógica no interior da escola. Esses alunos não eram separados, à parte, eles participavam de todo o movimento da escola, mas tinha o serviço específico para apoiá-los e ajudá-los. Claro que isso em uma abordagem integracionista que no projeto fala: iniciamos com a Comunicação Total visando avançar para abordagem Bilíngue ao longo do tempo.

Dessa forma, eu já tinha um conhecimento devido essa experiência anterior e juntamente com estas instituições, tanto com a Secretaria de Educação do MEC, com a FENEIS, com as pessoas surdas junto aos intérpretes, nós fomos aperfeiçoando o trabalho. É importante dizer que começamos com 1 aluno em 1991, em 1996 nós tínhamos 168 alunos matriculados nas escolas. Desses 168 alunos: em 1991 nós tínhamos um aluno surdo, em 1992 tínhamos 8 alunos, em 1993 tínhamos 80 alunos, em 1994 nós tínhamos 127 alunos, em 1995 já tínhamos 151 alunos e em 1996 chegou a 168 alunos.

Kleyver:

5 - Qual era a sua função ou papel no Ensino Alternativo?

Mirlene:

Eu fui Coordenadora Geral do Departamento de Ensino Urbano depois eu passei a ser Assessora Pedagógica da Secretaria de Educação. E nesse período, atuei nessas duas funções, eu acumulei a Coordenação Geral do Programa Ensino Alternativo. Fui coordenadora desse programa, se não me engano, até ou final de 1994, ou 1995, quando passei a coordenação para a professora Maria Isabel de Araújo. Foi a época que saímos de dentro da secretaria e fomos para a ADEVIUDI, antiga ASSOCEGO. Eles cederam aquele prédio para prefeitura e nós colocamos o Programa Ensino Alternativo Quando colocamos esse nome, na legislação, era a Educação Especial do município de Uberlândia. Eu fui Coordenadora Geral do Ensino Alternativo desde sua fundação e por vários anos acumulei duas funções.

Kleyver:

6 - Como foi construído o Ensino Alternativo? Como os projetos foram organizados?

Mirlene:

O contexto é um pouco daquela história que eu já falei anteriormente, pelo próprio contexto nacional, estadual e municipal da educação brasileira a partir da Constituição de 1988 e a mudança em relação a estruturação dos sistemas municipais de ensino que precisavam assumir o Ensino Fundamental. Com esse advento que ocorreu em Uberlândia, na época nós estávamos a frente da Secretaria de Educação, no programa de governo, a partir da estruturação, da construção de 14 escolas de Ensino Fundamental e construção de muitas Escolas de Educação Infantil, porque no município de Uberlândia as escolas de Educação Infantil funcionavam em casas alugadas e prédios totalmente inadequados, adaptados. Foi uma grande revolução que ocorreu no município de Uberlândia de 1989 até 1996, na gestão do secretário Afrânio Azevedo, que na época acompanhamos. Começando na direção de escola, depois assumindo o Departamento Urbano e Assessoria de Secretaria de Educação. Nós acompanhamos todo esse processo da construção destas 14 escolas de Ensino Fundamental e das escolas de Educação Infantil. As escolas de Educação Infantil eram assessoradas pelas escolas de Ensino Fundamental no sentido do atendimento da Educação Especial. A Educação Especial tinha uma equipe na secretaria que assessorava as escolas de Educação Infantil caso chegassem algum aluno na Educação Infantil com alguma deficiência. E no Ensino Fundamental nós estruturamos as salas de recursos com os professores fixos. E os intérpretes e os instrutores trabalhavam de uma forma bem dinâmica, porque eram poucos intérpretes e poucos instrutores que trabalhavam nesse período e não tínhamos condição de colocá-los fixos, mas tinha escola que dependendo da quantidade de alunos colocamos os profissionais mais direcionados para elas. Então o

programa começa daí. No momento em que essas escolas foram construídas elas já nasceram com toda acessibilidade arquitetônica. A escola já começava com a sala de recurso implantada. Nós comprávamos a quantidade de materiais para essas salas e com a equipe de professores qualificada. Montamos a escola com direção, com professores, com a equipe do programa Ensino Alternativo. Essas 14 escolas já tinham essa estrutura definida, mas não começamos o Programa Ensino Alternativo com todas, pois faltavam profissionais. Começamos com 5 escolas urbanas e 3 escolas rurais. Mas essas escolas começaram a pensar o projeto pedagógico com tudo isso. Dentro do Projeto Pedagógico da escola já tinha o Programa do Ensino Alternativo inserido. Designávamos professores, carga horária do coordenador, do diretor a partir do programa aprovado. Na época, no Brasil, ainda se pagava aquele adicional de 20% a mais no salário para os professores que atuavam nesse serviço, e tudo tinha que estar sistematizado de forma legal, por isso que o Programa Ensino Alternativo passou como projeto de lei. Eu não sei se depois, nesses últimos anos, eles fizeram um novo projeto, mas pelo que eu fiquei sabendo até anos atrás era o mesmo projeto aprovado de Educação Especial para município de Uberlândia, que era o Programa Ensino Alternativo. E ao longo dos anos isso foi sendo aperfeiçoado, os professores regentes que dominavam a língua de sinais passaram a atuar dando apoio no contraturno para os alunos surdos, como professor de libras e em libras e, de segunda língua, para o ensino da língua portuguesa. Tudo isso só foi possível porque o Programa Ensino Alternativo era um projeto de lei e já tinha isso garantido. Portanto o projeto foi muito bem estruturado, assim como a canalização de verbas para formação de professores. É preciso investimento, comprar materiais, comprar livros, pagar carga horária. Os professores estudavam dentro do horário de trabalho. Eles saíam das escolas, atuavam 4 dias dentro da escola e 1 dia eles tinham a capacitação dentro da carga horária deles. Então toda semana eles tinham capacitação, depois passou a ser de 15 em 15 dias, depois uma vez ao mês. Os intérpretes também tinham a formação. E além de nós fazermos o trabalho dentro da secretaria com esses profissionais, nós viajávamos com esses profissionais para eventos. E os liberávamos para participarem de eventos. Trazíamos profissionais para Uberlândia, como veio o Sérgio, veio o Nelson, veio o Antônio Campos. Trazíamos outros profissionais, não só da área da surdez, mas de todas as demais áreas da Educação Especial. Fizemos seminários, fizemos congressos em Uberlândia de Educação Especial. Esse projeto teve um grande movimento e foi muito bem desenvolvido. Foi estruturado em lei, por isso ele nunca foi desativado, mesmo mudando as gestões, pode até ter mudado de nome, mas o programa que existia não foi desestruturado, porque ele estava assegurado por lei. Teve concurso público para os cargos, tudo definido em projeto de lei que a Câmara Municipal aprovou. O programa ficou bem assegurado, estruturado

dentro das escolas, em seu PPP, o espaço, os materiais, as comunidades, as famílias, todas participaram, então tinha muita força política. As famílias reivindicavam muito, cobravam, porque também tinha transparência, as escolas conversavam muito com esses pais. E as famílias dos surdos buscavam muito as escolas., em especial, a Associação dos Surdos tinha uma participação efetiva junto a Secretaria de Educação. E mesmo depois que eu afastei da Educação Básica, não tirei o pé da mesma. Logo após eu ter saído da Educação Básica, fui para instituição privada de Ensino Superior e lá fui também pesquisar.

Eu também abri uma escola, a Ameduca, que inicialmente era uma escola e depois tornou-se uma fundação, porque não tinha mais como me dedicar. E esta escola também fez trabalhos muito importantes para educação de surdos que foi até adotado pelo Ministério da Educação, como experiência nacional de referência para a Educação de surdos nas escolas brasileiras, a partir do decreto do AEE (Atendimento Educacional Especializado) estabelecido em 1998. Minha preocupação sempre foi escolarização dos surdos, para dar a eles a possibilidade de ter uma trajetória educacional, mais digna possível. Aí as pessoas perguntavam: a senhora é contra a escola especial? Eu respondo: não sou contra nada, mas eu dediquei as minhas pesquisas a escola comum. Quem pesquisa escola especial, quem pesquisa o modelo de escola bilíngue, deve continuar pesquisando e ajudando. O que pudermos fazer para ajudar e eles ficarem bem, isso é o que fazemos. Fica à escolha e critério de cada um, o que quer para si. Eu quero uma escola bilíngue para surdos, ou eu quero escola comum? No Brasil há muita diversidade, o espaço é gigantesco, talvez não tenha condições de colocar escola bilíngue em todas as cidades brasileiras e as escolas comuns estão em quase todos os bairros das nossas cidades. Então eu me dediquei a cuidar dessa escola e o que pude fazer nesse trabalho com a escola comum, eu fiz. Hoje a escola que fundei é uma escola de terceiro setor, que continua sua existência. Essa escola ajudou muito a criar uma maneira para que o aluno surdo estivesse ali. Sabemos que são muitos os percalços, muitas dificuldades, não é uma coisa linear, certa, pronta e acabada, mas são exemplos, são experiências positivas que vão ajudando outros. E deixando claro que o tempo todo tive pessoas surdas ajudando a fazer esse trabalho, pois eu nunca trabalhei sem elas. No caso Ahygo Azevedo, a Elaine Cristina Barbosa, o Danilo Rischitelli, que são surdos que ajudaram a fazer esse projeto do zero e foram protagonistas dessa realidade.

Depois vem a história na UNITRI, o ensino superior entra em cena e vai acontecer tudo de novo, falta de estrutura total para receber esses alunos. Então você de novo Kleyver, agora como aluno do curso de Educação Física, a Bhya intérprete como estudante do curso de pedagogia. Vocês viram tudo isso acontecer dentro da UNITRI. Uma luta para ajudar os primeiros alunos surdos, UNITRI sem nenhuma estrutura. Tivemos de agilizar muitas coisas e assim fundamos

o PÓLEN – Núcleo de acessibilidade no ensino superior. A Alessandra e a Cristiane como intérpretes foi que ajudaram acompanhar esses alunos. Elaine Cristina, o Danilo, o Leonardo, o Paulo César, a Lilian, a Paula, todos surdos, fizeram faculdade na UNITRI. Nós formamos alunos em Direito, em Odontologia, Farmácia, em Educação Física e Pedagogia. Muitos hoje atuam no ensino superior, inclusive o Paulo, e você Kleyver, como profissionais da UFU. Trabalhamos muito visando esse avanço. O Programa Ensino Alternativo visava esse resultado, ver essas pessoas serem o que quisessem ser. Batalhamos para ajudá-las a ter escolaridade. Nós as encontramos em estágios diferentes da vida e fomos ajudando. E elas com a sua força de vontade venceram. É o que eu falei, o potencial é delas, o que nós fizemos foi dar as condições, mas o caminho foi feito por essas pessoas e suas famílias. Como profissionais, instrutores, intérpretes, os professores, os próprios surdos que estavam por trás de tudo fomos ajudando a pensar e fazer. Na UNITRI nós fizemos uma pesquisa durante 6 anos sobre termos técnicos científicos, porque os intérpretes não tinham como trabalhar interpretando as aulas. A Alessandra e a Cristiane ficavam sem saber como passar as ideias para os alunos. A Elaine e o Ahygo fizeram pesquisas durante seis anos ajudando a ver no Brasil os termos e a construir os que não tinham em lugar algum. Isso para ajudar no trabalho dos intérpretes. Esta pesquisa tem parte dos resultados publicado em um livro, outras partes, não deu tempo de registrar porque saiu da UNITRI e fui para outro campo de trabalho.

Um pouco de tudo isso, obviamente, tem a ver com meu encontro com esses alunos surdos, na fase em que eu era professora das séries iniciais e que eu vi o quanto eles tinham potencial. E veio também a causa de família, porque eu tenho um sobrinho que é surdo. Portanto, fomos abrindo caminho enquanto família, enquanto profissional da área. Então, isso foi abrindo portas, ajudando várias pessoas, foi dando oportunidades para deles trabalharem, de ter a dignidade resguardada, de exercer a sua cidadania, ser cidadãos livres, de ir para onde quiserem. Sempre acreditei muito nisso, nunca dar um único modelo, uma única forma, um único jeito, mas deixar as pessoas terem as suas escolhas. É gente ajudando, você quer, então vamos ajudar, vamos fazer isso ou aquilo. Abrir portas, depende de muitas pessoas, você nunca consegue fazer sozinha, por isso eu sou muito grata a pessoas maravilhosas que eu encontrei ao longo da minha vida, que sempre me ajudaram para que esses projetos acontecessem. Teve os instrutores, os intérpretes, o grupo todo que começou na prefeitura, na UNITRI, na Escola Ameduca e assim tudo foi sendo realizado. Trabalhando, tendo as polêmicas, as críticas que existem regularmente, mas não paramos por conta disso. Porque o importante é ver as pessoas se desenvolverem, ver as pessoas melhorarem e aprenderem. Eu vi isso tudo acontecer ao longo de toda a minha trajetória, o fracasso foi raramente evidenciado, pois o foco era atingir os

objetivos. Alguns falavam: depois que a professora Mirlene deixou aqui não funcionou mais. Eu não vejo assim, eu acho que cada tempo é um tempo, a história ela se faz, ela está em movimento, o que ficou, ganhou outros olhares, se ganhou ou se mudou para melhor ou para pior eu não gosto de ficar fazendo essas análises ou conjecturas. Eu sempre avalio que naquele momento dei o meu melhor e os que estavam comigo também. E os resultados nós podemos colher em várias pessoas. E você quando está naquele espaço/tempo é dever moral, ético e profissional fazer o que precisa ser feito e ter a coragem para enfrentar os desafios. Acho que nesse sentido fui bem corajosa para enfrentar e aguentar muitas coisas. Acho que isto é uma característica individual, da identidade enquanto pessoa, enquanto profissional. É muita história. Uma coisa, que puxa outra. E assim fomos tecendo e sendo tecidos.

Kleyver:

7 - Qual era a formação exigida para os professores na época para atuarem no Ensino Alternativo?

Mirlene:

Quando nós fizemos o projeto, com tudo organizado e aprovado na lei, nós definimos que os professores deveriam ter especialização, mas nós não tínhamos esses profissionais na cidade. Portanto, definimos a exigência de capacitação ou formação continuada e especialização em Educação Especial, ou Psicopedagogia. Porque a Psicopedagogia também atendia, em partes, esse perfil. Na época nós credenciamos no município os profissionais contratados, e os concursados. Na época foram realizados nove concursos públicos. Tínhamos mais menos de 300 a 400 professores, com os concursos para as novas escolas passamos para quase 4 mil professores. Pedimos aos diretores que olhassem pessoas que tivessem alguma experiência ou interesse e cada escola montou sua equipe para o Programa Ensino Alternativo. Tinha apenas duas pessoas com experiência mínima que vieram para a equipe e os demais não tinham, envolvendo professores, diretores e coordenadores. A formação inicial foi dada pela Secretaria de Educação e era obrigatória. Assim, as pessoas que não fizessem a formação não poderiam atuar no Programa. Éramos bem rigorosos nesse sentido, porque sabíamos da responsabilidade em atuar com esse perfil de alunos que exige um serviço especializado. Para atuar como instrutores de Libras nós buscamos pessoas com escolaridade mínima de oitava série e que tivessem um bom domínio da língua de sinais. Tivemos que adotar esse critério pois não havia surdos com escolaridade superior ao Ensino Fundamental. E na época, a Associação de Surdos de Uberlândia muito nos ajudou, através de seu ex-presidente, Adão. Ele nos ajudou muito, foi

um presidente que priorizou a educação dos surdos. Inicialmente contratamos os surdos e depois realizamos o concurso público. Eles nos ajudavam a dar os cursos de língua de sinais, visando a preparação dos intérpretes, a formação de professores bilíngue, bem como nos atendimentos aos alunos surdos matriculados nas escolas. Para todos os professores do Ensino Alternativo eram exigidos o aprendizado da língua de sinais. A Elemária se tornou o intérprete, mas ela começou como professora bilíngue. E tem outros intérpretes, que eu não me recordo o nome agora, que começaram como professores bilíngues e foram fazendo a continuação da formação para se tornarem intérpretes. A Bhya era da área administrativa e se interessou em fazer o curso de língua de sinais até se tornar intérprete.

Nós acompanhávamos as formações e era bem cansativo, porque era ministrado aos sábados o dia todo e às vezes durante a semana. Depois fizemos uma parceria com a UFU por meio do curso de Educação Física e a Secretaria de Educação do Estado que subsidiaram o Curso de Especialização em Educação Especial. Na época o professor Apolônio Abadia do Carmo era coordenador da pós-graduação lato sensu. Fizemos essa parceria e oferecemos esse curso de especialização para os nossos professores de Educação Especial. Oferecemos também um curso para os nossos gestores, junto com a UnB e o Estado, que era um curso de formação de gestores que também trabalhava essa abordagem de escola aberta a as diferenças de acordo com a Declaração de Salamanca. O município de Uberlândia começou o programa de integração, pois o Estado não tinha. No Estado os alunos surdos iam todos para a AFADA e lá só tinha até a 4ª série e eles não conseguiam fazer da 5ª série em diante. Por isso que a maioria estava fora da escola. O município resgatou todos esses alunos surdos que vieram para o município e trabalhou muitos anos, depois de muito tempo é que o Estado começou a ter salas dentro das escolas estaduais com surdos, mas foi o município que assumiu tudo inicialmente. Nesse sentido a formação dos profissionais foi toda dada pelo Município de Uberlândia. E do tempo em que eu acompanhei até 1996 e os relatos que recebi a posteriori é que a Secretaria de Educação continuou a oferecer formação permanente para os intérpretes, para os instrutores e para os professores das salas de recurso. E assim fomos formando professores bilíngue, novos concursos, mais pessoas se qualificando. Eu acredito que a partir de 1996 você tem fontes de dados com as novas coordenadoras que atuaram no período a posteriori.

Kleyver:

8 - Havia alguma formação pelo Município para os professores do Ensino Alternativo como funcionava?

Mirlene:

Eu posso detalhar mais um pouquinho como que era. A formação era obrigatória. Inicialmente começamos com cursos semanais e depois passou a ser de 15 em 15 dias e na sequência mensal. Acredito que até hoje o processo é mensal. Fizemos não só o curso, mas seminários e congressos. A prefeitura subsidiava os professores para viajar, não dava tudo, mas dava um apoio, as passagens, as diárias para alimentação e hotel. Trazíamos profissionais de outras regiões para Uberlândia para ajudar na capacitação. A capacitação era tanto em cursos como também fazíamos uma assessoria em lócus nas escolas. Eu visitava as escolas e dava assessoria pedagógica. Observava para verificar como o serviço estava acontecendo e em seguida assessorava. No trabalho que eu vou te enviar, que fiz par a Universidade de Salamanca, eu avalio o trabalho com os alunos surdos neste período. Eu chego a fazer a avaliação de quais eram os principais empecilhos para o pleno desenvolvimento desses alunos. Nesse trabalho em master para integração de pessoas com deficiência pela Universidade de Salamanca eu fiz esse estudo onde analiso o rendimento escolar dos surdos nas escolas da Prefeitura de Uberlândia de primeiro até o nono ano. O que os surdos consideravam que era difícil? O que os professores regentes consideravam difícil? O que o professor do ensino alternativo considerava que era mais complexo para atuar com aluno surdo na escola comum de Ensino Regular? As variáveis que eles colocavam que era mais difícil. E o estudo verificou como esses empecilhos foram analisados em categoria científica. Na época estava muito em pauta, as análises da Eulália Fernandes e Lucinda Brito. Na época a Ronice Miller estava começando suas pesquisas e estudos. A Ronice foi participar conosco em algumas formações. Os estudos sobre a língua de sinais no Brasil eram incipientes e não tínhamos tantas publicações. Quem começou os primeiros estudos foi a Lucinda Brito, as primeiras publicações de livros e artigos. Os trabalhos da FENEIS, da CORDE também traziam estudos interessantes. Então fomos acompanhando a formação, seus resultados da formação, tanto sobre a língua de sinais, como do português escrito e o domínio de conhecimento. Fizemos uma avaliação na época na qual avaliamos todos os alunos surdos de uma determinada escola que estavam cursando a 3ª série até para ver o nível de conhecimento dos mesmos, na Língua de sinais, no português escrito e domínio dos conteúdos.

Nesse sentido, diagnosticamos ser necessário intensificar o ensino da Língua Portuguesa, senão continuariam como analfabetos funcionais. E assim foram muitas coisas acontecendo. Então havia essa formação sistemática, acompanhamento e muitas dificuldades a vencer. Porque para qualificar um profissional não é fácil. Os intérpretes que saíram das igrejas e passaram a ser intérpretes escolares não sabiam os termos técnicos de história, de geografia, de ciências.

Faziam muita datilologia, trabalhavam com classificadores. Sabemos que faz parte da sistematização da língua, mas o intérprete às vezes estava explicando uma coisa para o aluno surdo sobre uma questão e o professor já estava lá na frente. Porque os surdos não conseguiam entender no mesmo tempo que os ouvintes. Então eram muitas barreiras para o intérprete, muitas barreiras até para o instrutor que atuava. Os surdos perguntavam alguma coisa simples, pois eles não sabiam o que era o assunto. Esses alunos estavam há muitos anos parados, não tinham acesso ao conhecimento. Ficavam ali somente com a língua de sinais do cotidiano e da família. Muitos não tinham nenhum acesso a associação sistematicamente porque os pais não levavam. Muitos surdos chegavam nas escolas e não dominavam a língua de sinais. Eles iam aprender a língua de sinais na escola. O intérprete ia interpretar, mas os surdos não sabiam a língua de sinais. Então teve muita coisa acontecendo simultaneamente. Foi muito profundo tudo isso. Mas hoje sabemos que muitas respostas já foram dadas e as coisas avançaram. Mas na época, com coragem colocamos 43 surdos em uma sala, e iniciamos a empreitada. Não sei se hoje teria coragem para fazer tudo isso. Mas na época era necessário ter essa coragem, porque não tinha mais o que fazer, essas pessoas estavam afastadas da escola. Então a formação dos professores foi muito desafiante, exigia muito. E acabava que você exigia muito de todos, dos alunos, dos profissionais, era uma cadeia de acontecimentos. Eu entendo que todos nós que participamos desse processo sofremos bastante, mas temos muitas histórias para contar de sucesso. As polêmicas, os conflitos, as divergências, eram presentes o tempo todo. E você com o trabalho com políticas públicas tem que saber lidar com tudo isso. A experiência você vai adquirindo dia a dia, vai aprendendo a lidar. E nós tivemos que lidar com muitos problemas na época, muitas questões de categorias de classe e até relacionado a sindicatos, relacionados a plano de carreira de professores, tudo isso fez parte. Era um processo, um contexto diverso. Então você que está fazendo a sua tese de doutorado descrevendo e analisando essa história, deve mostrar o verdadeiro movimento, pois é uma história complexa. O processo aconteceu de forma muito dinâmica. Era tudo muito quente, tudo com muito movimento. Você resolve uma coisa aqui, vem outra, e outra coisa ali acontecendo, é isso, aquilo, polêmicas situações. Então você tem que ter coragem para enfrentar e vencer. A formação dos professores e intérpretes foi sempre nesse ambiente de bastante conflito, desafios e estudos. Eu posso dizer que eu tive muita ajuda. Eram os diretores, os coordenadores pedagógicos, as polêmicas existiam, as confusões existiam, mas fomos lidando com elas. Enquanto uns brigavam, eu trabalhava. Eu tenho isso comigo, eles brigavam e eu fazia o que podia, o que eu não podia, o que estava além dos meus limites eu deixava, mas eu trabalhava muito. Resolia conflito aqui, ali e trabalhava com foco

nos objetivos, visando fluir, porque o dia de ontem já passou, o amanhã está por vir e o dia de hoje a gente tem que fazer o que é melhor.

Kleyver:

9 - Como era realizada a avaliação dos projetos?

Mirlene:

Nesse programa da Secretaria sempre foi exigido relatórios eu até achei estranho quando você Kleyver, me disse que não encontrou na secretaria os arquivos. Porque na época tudo ficou em pastas físicas. O Programa Ensino Alternativo ficou com todo o material. Depois que você falou comigo, Kleyver, entrei em contato com o CEMEPE e perguntei sobre essa ausência de documentos e disse que tenho algumas coisas em cópias, podendo fornecer. São cópias minhas, alguns papéis o Ensino Alternativo, que considero importante para a história. Sobre a avaliação do projeto, eu lembro bem, um período do plano decenal de educação que definia que era obrigatório registrar tudo como ocorria, e as escolas tinham seus resultados registrados. Por isso, eu acredito que você deve encontrar principalmente nessas oito escolas esses gráficos. Nós pedíamos gráficos semestrais e anuais dos alunos com deficiência com aprovação/reprovação. Era tudo avaliado. E eles tinham que mandar para secretaria, para o setor pedagógico. Eu tinha tudo isso em arquivo. Mas agora não sei onde isso foi parar. A própria forma de acompanhamento dos professores, pois eles faziam os cursos de formação e tinham suas avaliações finais, tanto escrito, como orais. A Maria Isabel tinha pilhas e pilhas de registros. Pelo menos eu lembro dessas coisas, de avaliar o curso, como foi, e/ou como que deixou de ser. Mas sabemos que infelizmente, quando um governo sai e entra outro, existe descontinuidade, o começar do zero, jogar fora, eliminar papéis. Esquecem que é a história da secretaria, seja boa, ou seja ruim, as coisas não podem ser tratadas assim.

Mas sempre foi acompanhado e avaliado o desenvolvimento dos alunos e do projeto. A avaliação da formação de professores era séria. Eu lembro que a Maria Isabel era coordenadora e eu avaliei com ela a necessidade de aprimorar. Que tipo de profissionais nós precisamos no projeto? Eu ainda estava na secretaria a época. Precisaria fazer uma reestruturação do projeto, mandá-lo de volta para câmara e foi feita essa reestruturação. Então, ele teve um aprimoramento, eu me lembro disso. O projeto original teve um aprimoramento das funções, colocando outras funções na estrutura do Programa do Ensino Alternativo. Pelo menos até quando eu acompanhei era muito avaliado, sistematicamente, para não ficar no “eu acho, eu penso, eu quero”. Os resultados de tudo e a satisfação das famílias. Fizemos mostras

pedagógicas, alunos com deficiências saiam para apresentar trabalhos fora de Uberlândia. Nós tivemos alunos que ganharam feiras de ciências em São Paulo e eram alunos surdos. O trabalho foi feito na época com a professora Gilvane (Gilvane Gonçalves Corrêa). Eles foram para o projeto da TV Futura e ganharam prêmio. O trabalho era muito acompanhado, tinha muitos feedbacks permanentes, tanto orais como escritos. Os professores na formação faziam feedback no final de cada semestre. Eles apresentavam os trabalhos das escolas, o departamento Urbano fazia mostras desses trabalhos. Eles tinham que levar e apresentar os trabalhos que estavam sendo realizados. Foi um tempo de muita efervescência pedagógica. Eu não sabia que esses registros tinham sumido. Os registros tinham fotografias, documentos, pastas das escolas. Eu acredito que nas escolas tem arquivos, principalmente na escola do Pacaembu. As escolas registravam tudo, fotografavam, filmavam. E Uberlândia ficou em foco nacionalmente. Ganhou prêmios em termos de referência na Educação Nacional por toda esta visibilidade do trabalho. O plano decenal de educação exigia ação sistemática. Na época estava com um plano decenal em voga e paralelo ao programa Ensino Alternativo o Programa de Educação pelas Diferenças que era a escola aberta a as diferenças de todos, uma metodologia diferente. Também erámos acompanhados pelo Conselho Estadual de Educação. Havia muito registro. No departamento Urbano tinha pastas com todas as fotos, com os gráficos de todas as escolas. A Marcinha organizava tudo isso junto com a Regina e a Cris, ex-funcionárias desse departamento. Os cursos do Ensino Alternativo tinham as pastas com tudo guardado, com as fotografias que tirávamos sistematicamente. Havia uma quantidade de painéis de fotos e cadê as fotos? É estranho demais! Tinha cópias dos textos, tudo que estudavam, as pautas dos estudos, as avaliações, tudo, tudo!

Kleyver:

10 - Você possui algum material relativo ao EA que possa ajudar na pesquisa? Ou sabe onde é possível localizar materiais relativos aos projetos? (Falar sobre a dificuldade de encontrar os documentos no CEMEPE.)

Mirlene:

Sim, eu tenho material, o registro de Salamanca do master e algumas fotos pessoais. Eu tenho que ver umas caixas. Eu deixei algumas caixas em Minas e tenho algumas aqui em Dourados. Você precisa procurar nas escolas também, nas cinco escolas que iniciaram. Se sumiram, é lamentável. Mas eu acredito que depois do período da Maria Isabel para frente deve ter. Não é possível que não tenha!

Kleyver:

11 - Você gostaria de acrescentar alguma outra informação?

Mirlene:

Eu considero que em Uberlândia, nesse período histórico foi muito profundo para a Secretaria de Educação, toda essa efervescência. E toda essa construção ficou marcada. Não sei como está hoje, mas eu entendo que essa geração que nós trabalhamos lá atrás, que fomos acompanhando, está diferente. Então entendemos que esse legado, essa construção, esse grupo de trabalho que atuou nesse período, fez o que tinha que fazer.

E a UNITRI começou a puxar o trabalho e lá tivemos os primeiros surdos formados no Ensino Superior e logo depois veio a UFU. E hoje esses profissionais estão na prefeitura, na UNITR, na UFU e outros locais. Pessoas que na época não tinham curso superior e hoje estão estruturando o trabalho na Educação Básica e no Ensino Superior para os alunos que estão em processo. Tenho acompanhado de certa forma, porque estou na universidade e assim tenho visto o problema que as universidades enfrentam em relação à atuação na educação de surdos. Eu avaliava as interpretações, procurava acompanhar, é um processo rigoroso. Vejo que essa efervescência, esses conflitos ideológicos na área da surdez, inclusão, escola bilíngue, tira do foco principal. Fica no conflito pelo conflito. Na minha tese de doutorado, eu falo que essa questão é um conflito político e epistemológico e esquece da pessoa em si. Eu sempre preocupei com a pessoa, se a pessoa está desenvolvendo, se ela está aprendendo. Estruturar as coisas bem-feito e fazer bem-feito é o que tem que fazer. Se é na escola especial, se é na escola bilíngue ou na escola comum, o que precisa é fazer bem-feito. Eu tenho visto, também recebo aqui na universidade, alunos surdos que têm sido negligenciados seu desenvolvimento na Educação Básica. E não são só os oriundos de escolas comuns, são também surdos oriundos de escolas consideradas bilíngues. Você percebe que a formação, que a escolarização não está sendo bem cuidada. Se negligência muito! Observamos que abordagem bilingue é direito do surdo: dominar a língua de sinais e a língua portuguesa escrita do seu país, essas duas infelizmente não estão sendo em desenvolvidas. Os instrutores atuando como? Os professores de língua de sinais formam em letras libras e muitos estão formados, mas não conseguem ensinar a língua de sinais corretamente, não tem metodologia adequada, infelizmente! Eu tenho visto isso, eu tenho acompanhado. Você vê lá atrás não tínhamos nada. Nós não tínhamos funcionários formados, preparados. Nós fizemos o que foi possível e agora que nós temos pessoas formadas em universidades e tudo mais, questionamos os resultados e outros aspectos. Não podemos

generalizar, mas é preciso rever. Olha que a minha universidade tem um curso de letras libras. Só que ele é EAD. Eu fico muito preocupada com algumas coisas que eu vejo. Não estou dizendo que o curso não seja bom, mas eu estou dizendo que eu fico preocupada, porque você tem que ver o resultado no ser humano. Você tem que ir lá na escola e ver se está ensinando bem, se realmente esses professores estão conseguindo fazer o que tem que ser feito. Se os trabalhos de interpretação estão sendo bem realizados. Por muito tempo os intérpretes vieram fazendo o que podiam e fizeram muito, ajudaram muito. Agora hoje nós já temos cursos de intérpretes no Ensino Superior, graduações para intérpretes de Libras. Quer dizer, o grau de exigência é muito maior para que o trabalho seja de qualidade. Essa questão tem me preocupado nos dias atuais. Eu não me preocupo se a escola é bilingue, só de surdos, se a escola é comum, se é escola especial. Isso para mim não faz diferença. Até hoje as políticas públicas ficam no conflito político e epistemológico. Hoje, com novo decreto, leis, ainda temos muitos problemas, as coisas não se resolvem. Sabemos que teremos escolas bilíngues em algumas cidades polo, mas em outras não, pois em algumas cidades tem dois ou três surdos, os pais podem não desejar ir para cidades polo não vão mudar. O pai não vai para uma cidade que tem uma escola bilíngue, se a vida do filho surdo está toda ali, naquela cidade. Então terá de optar pela escola comum. Então, temos que cuidar dessa escola, sempre me dediquei a cuidar dessa escola comum. Sabemos que não é fácil, mas não podemos desistir porque esse ser humano é potencial. Sempre lutei pelo potencial das pessoas para dar a elas o que de melhor puderem ser. A minha visão é aberta e expandida, de flexibilidade, de busca de horizontes e não ficar focado na deficiência, na falta, na insuficiência. Não ficar falando de erros, mas buscar fazer o melhor. Não justificar um erro em cima de outro erro. O que passou, passou e tem que olhar o marco histórico e seguir. Não foi resolvido, vamos resolver agora. Não foi feito, vamos fazer. Eu acredito muito nessa mola propulsora do ser humano que é se reinventar todos os dias. Eu acredito que na sua tese de doutorado trazer as perspectivas históricas fará a diferença. E marcar a veemência dessa força propulsora que anos atrás, sem nada, nós buscamos fazer tudo, mesmo sem ter condições mínimas, em favor do desenvolvimento das pessoas surdas nas escolas municipais de Uberlândia. Muitas pessoas ajudaram e essas pessoas estão na história e no meu coração nem se fala. Sou eternamente grata por toda a ajuda que sempre tive, o apoio político e o apoio dos técnicos. Eu desejo que você construa um excelente trabalho.

Kleyver:

Agradeço imensamente pela sua contribuição.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Entrevista como a Coordenadora Pedagógica Da EJA para Surdos concedida ao pesquisador Kleyver Tavares Duarte para a pesquisa **A Formação de Professores de Surdos para a EJA: Uberlândia de 1990 a 2005**

REALIZADA NO DIA: 16/03/2022

LOCAL: CONFERÊNCIA WEB – RNP

Nome Completo:

Maria de Fátima Caetano

17/08/1956

Tupaciguara

Casada

Saiu de Tupaciguara com 9 anos, onde terminou o Ensino fundamental e Magistério e Técnico em Contabilidade, Colégio Brasil Central. Graduação em Orientação Educacional e Supervisão Pedagógica na UFU, Pós-graduação em Alfabetização; Especialização em Educação Especial e Especialização Psicopedagogia.

Kleyver:

1- Qual a sua função no EA?

Fátima:

Coordenadora Pedagógica da EJA para SURDOS

Kleyver:

2 - Quando que você começou a exercer a função de Coordenadora da EJA dentro do Ensino Alternativo?

Fátima:

Eu comecei por volta de 1997.

Kleyver:

3 - E ficou no cargo por quanto tempo?

Fátima:

Fiquei até 2004. Eu comecei como coordenadora pedagógica no PMEA (Programa Municipal De Erradicação Do Analfabetismo) e na época, a Mirlene implantou a educação para surdos dentro desse programa. Nesse período nós fomos para a ADEVIUDI (Associação dos Deficientes Visuais de Uberlândia) e ocupamos o prédio. E lá nós concentrarmos os alunos que tinham dificuldade de ouvir, os surdos. Nós montamos salas de Ensino Fundamental um e dois. Quando iniciou o Ensino Alternativo, a exigência para contratação de professores era ter uma graduação em qualquer área. Depois, a prefeitura em 1995, assumiu o PMEA com professores da rede. No final de 1996 e começo de 1997 eu entrei no PMEA, mas esse programa foi idealizado em 1989 e implantado em 1990 para atender, a princípio, funcionários da construção civil e adultos que não tinham concluído a sua formação. Nesse período a Mirlene me convidou em 1997 para coordenar a educação de surdos na ADEVIUDI.

Kleyver:**4 – Como foi construído o EA e PBLEA? Como os projetos foram organizados?****Fátima:**

Havia um projeto com o objetivo de oportunizar aos alunos surdos o ingresso no ensino formal, que até então era informal. Nós nos guiávamos, mais ou menos, pelos currículos da escola regular. Nós tínhamos algumas parcerias com escolas formais e seguíamos o currículo do ensino regular, adequando às necessidades dos alunos surdos. Porque os jovens e adultos surdos faziam prova para passar de ano e essas provas eram baseadas nos conteúdos do Ensino Fundamental e realizadas nestas escolas regulares.

Kleyver:**5 - E vocês elaboraram um projeto específico só para surdos ou não?****Fátima:**

Nós tínhamos esse projeto, mas era um projeto que culminava com o currículo do Ensino Fundamental um e dois, respeitando as especificidades dos surdos, para fazer parte do Ensino Alternativo.

Kleyver:

6 - Só fazia essa adaptação para as necessidades específicas dos surdos?**Fátima:**

Sim.

Kleyver:**7 - Qual era a formação exigida para os professores atuarem no Ensino Alternativo?
Especificamente para surdos?****Fátima:**

Quando fizemos a seleção dos professores, a exigência é que os professores tivessem algum conhecimento da língua de sinais, para facilitar o trabalho. Nós tínhamos uma intérprete, era a Christiane, que nos auxiliava, mas os professores precisavam ter um conhecimento da língua de sinais. Eu não digo que fosse um domínio de 100% da língua, mas o suficiente para se comunicar com a turma na sala de aula. E aqueles professores que tinham mais dificuldades, a intérprete auxiliava. Mas era uma única intérprete para todas as disciplinas oferecidas lá.

Kleyver:**8 - Tinha nessa época alguma formação oferecida pelo município aos professores do Ensino Alternativo? Se havia, como funcionava?****Fátima:**

Existia uma formação. Eu, como representava a educação dos surdos, participava de alguns cursos oferecidos no CEMEPE e até na UFU. E depois eu tentava passar para os professores, na época, nos módulos que tínhamos. Os módulos eram semanais nos quais discutíamos todas as questões e as dificuldades que ali surgissem. As dificuldades dos professores, as dificuldades dos alunos e as dificuldades da intérprete também. Havia alguns cursos que os professores participavam, mas como os professores eram cedidos, não eram exclusivos, eles tinham dificuldade para participar dos cursos de formação específica. Por isso, como coordenadora, participava dos encontros, dos cursos de formação, das reflexões e tudo mais e depois repassava a eles nos módulos semanais. Assim, na medida do possível nós nos comunicávamos e refletíamos sobre a educação dos surdos, sobre as dificuldades, sobre os entraves, sobre formas de melhor atendê-los em suas necessidades. Tínhamos também encontro com os alunos, onde

conversávamos e fazíamos avaliação do trabalho oferecido. Nós ouvíamos suas necessidades em relação aos professores, ao intérprete e até a mim, como coordenadora. Fazíamos sempre uma avaliação.

Kleyver:

9 - Quando você começou a coordenar esse trabalho, você tinha algum conhecimento da língua de sinais? Se possuía, onde e como você adquiriu esse conhecimento?

Fátima:

Quando eu fui coordenar a educação de surdos eu já trabalhava no Centro Estadual de Educação Especial de Uberlândia onde tinha uma função itinerante, visitava as escolas municipais e estaduais de Uberlândia, fazendo orientação aos professores que atendiam crianças especiais e dentro disso, as crianças surdas pelo Centro de Educação Especial. Também havia terminado o curso de especialização em Educação Especial pela UFU, que contava com uma carga horária relativa à língua de sinais e ao braile e no final escrevi meu TCC sobre a educação de surdos. Portanto, eu já tinha algum conhecimento, não um domínio total, mas já tinha conhecimento. Por ter esse conhecimento e experiência profissional, a Mirlene me convidou para trabalhar na educação de jovens e adultos surdos.

Kleyver:

10 - Por quanto tempo coordenou a educação para surdos no EA e PMEA?

Fátima:

Eu trabalhei no PMEA por 25 anos e nesses 25 anos, sempre que possível, as salas que tinham alunos especiais, surdos ou não, a Maria Marta me oferecia. Então, por 25 anos eu tive esse contato com os alunos jovens e adultos, com deficiência ou não. Especificamente com os surdos foi mais nessa época da ADIVIUDI. Quando saímos de lá, porque o prédio foi devolvido, foi dado aos alunos a escolha de escolas próximas da casa deles. Também tínhamos muitos alunos na ASUL (Associação dos Surdos), os surdos que foram para lá ficaram sob a minha responsabilidade. A professora escolhida para trabalhar lá foi a Gilmara e acredito que ela ficou lá até se afastar para aposentar. Depois eu perdi o contato. Quando eu saí do PMEA em 2005 eu fui para a escola de Educação Infantil e tive que trilhar uma nova trajetória e, por isso, não tive como ficar acompanhando a educação de surdos.

Kleyver:

11 - Você tinha dois cargos?

Fátima:

Dois cargos, um no Estado e outro na prefeitura.

Kleyver:

12 - No cargo da prefeitura você ficou até 2005?

Fátima:

Isso. Eu fiquei mais ou menos vinte anos trabalhando na EJA e depois fui para Educação Infantil, onde aposentei. Nessa trajetória da educação infantil eu não tenho lembrança de ter atendido alguma criança surda, mas atendi uma mãe surda de crianças que estudava conosco. Eu descobri essa mãe, pois precisava muito falar com ela e percebi que, não ia às reuniões e procurei saber o porquê? E descobri que ela era surda. Aí foi maravilhoso, pois eu a convidei e ela foi à escola e por incrível que pareça, eu consegui me comunicar com ela. Não foi uma comunicação 100%, mas ela dizia que estava entendendo e me agradecia. A partir disso ela passou a ir a todas as reuniões e eu tentava usar a libras. Não sei se estava completamente certo, porque quando paramos de usar a língua de sinais, esquecemos muita coisa, mas acredito que foi o suficiente para ela me entender. Sempre que terminava a reunião eu a convidava para a minha sala para ver se ela tinha entendido tudo? Se ela queria que eu explicasse mais alguma coisa? E ela saia de lá muito satisfeita, pois dizia que me entendia. E como eu estava comunicando com essa mãe comecei a pesquisar na internet alguns sinais que tinha esquecido e voltou o desejo de estar revivendo, estudando. Foi pouco tempo que criança ficou lá, pois minha escola atendia crianças de três a cinco anos e quando ela completou cinco anos saiu da escola. Eu me senti muito feliz por ter comunicado com essa mãe surda. Eu digo que nós que estamos nessa área, que nos interessemos por isso temos um prazer enorme quando encontramos alguém com quem podemos nos comunicar. Eu tive essa alegria na educação infantil de ter podido colaborar com uma mãe surda.

Kleyver:

13 - Como era a relação com os alunos surdos?

Fátima:

Como toda relação havia conflito e havia discordâncias. Eles tinham queixas e eu também tinha queixas. Era uma convivência relativamente normal que existe entre o ouvinte e o surdo. E, no caso, não era 100%, não era linear. Nós tínhamos altos e baixos e tínhamos nossos momentos de reflexão. Mas eu acredito que tudo era resolvido em prol do benefício deles. Eu vejo que o surdo tem que ser tratado como uma pessoa normal, respeitando o fato de que ele não ouve e, por isso, respeitando a Libras, que é a linguagem primeira deles. A libras é língua do surdo e o português é a segunda língua. Pela convivência que eu tive com os alunos surdos, que até hoje tenho amizade com eles, é que o surdo precisa ser respeitado e ter oportunidades. Eles têm as mesmas dificuldades que nós temos, considerando essa particularidade da linguagem, da comunicação oral. Mas se ele tiver a linguagem de sinais, a comunicação dele é normal. O que falta aos surdos e às demais crianças especiais, são oportunidade e credibilidade da sociedade, do poder público, de políticas voltadas para eles que os respeitem e ofertem oportunidades de trabalho e de crescimento. No mais, para mim, eles são normais, só respeitando essa questão da comunicação oral. Vou frisar isso, vou repetir sempre, respeitando a dificuldade oral e a língua de sinais.

Kleyver:**14- Quando começou a coordenar no EA e PMEA tinha auxílio de intérprete?****Fátima:**

Tínhamos, a Cristiane.

Kleyver:**15 - Como que era a avaliação do Ensino Alternativo?****Fátima:**

A avaliação do trabalho era feita com os próprios alunos e com os professores. Era uma reflexão onde cada um colocava o seu ponto de vista. Falávamos o que tinha que melhorar, o que estava bom e o que a gente precisava lutar para conseguir.

Kleyver:

16- Você possui algum material relativo ao ensino alternativo? Se você sabe onde estão esses materiais? Se é possível localizar esses materiais, esse projeto, se você sabe se lá tem alguma coisa, se tem foto, registro, se tem alguma coisa?

Fátima:

Eu fui atrás de perguntar sobre esses materiais. Quando eu saí do CEMEPE deixei todo o material lá, não fiquei com nada. Montamos uma pasta com os projetos, o projeto do PMEA, não era o projeto do Surdo, era um projeto do PMEA com o histórico de como começou, com fotografias, com o número de sala, o número de alunos, as festas, as comemorações que a gente fazia e essa pasta foi entregue para a direção do CEMEPE. Mas, segundo as informações que eu tive, não existe mais nenhum arquivo dessa época. Em 2005, o PMEA ofereceu uma nova forma de trabalho, foi o início do trabalho com projeto sobre os eixos temáticos, mas eu não sei falar sobre isso porque foi quando eu saí. Eles fizeram uma reestruturação, reescreveram muitas situações. Durante o tempo que eu estava nessa modalidade do Ensino Alternativo, na educação de surdos eu pesquisei muito. Mas naquela época não existia material farto nas bibliotecas. Na época, nós não tínhamos internet e nos lugares por onde eu passei não tinha material, não achávamos o material específico sobre o assunto. Quando eu fui para Espanha com a Mirlene nós fomos visitar as federações de surdos e as confederações de surdos de Madrid e nem por lá nós encontramos material que pudéssemos comprar e trazer para o Brasil. Naquela época nós verificamos que havia uma política que atendia melhor as necessidades dos surdos, mas materiais não encontramos. Na época lá havia telefone para surdos, era uma outra realidade, mas material palpável, escrito, não tinha. Uma bibliografia que eu sempre segui foi do Paulo Freire. Eu acho que o Paulo Freire gostava de gente, pois a especialidade dele era gente, independentemente de ser surdo, ouvinte, deficiente. Eu me baseava muito em Paulo Freire, pois acredito que quem leu sua obra encontra várias respostas que ajudam a pensar não especificamente a educação de surdos, mas a educação em geral. Eu acredito que ele é um pensador brasileiro, que devemos ter muito orgulho, pois o que ele escreve nos dá apontamentos para as várias áreas da educação. Ele consegue responder bem muitas situações da educação especial ou “normal”.

Kleyver:

17- O material do CEMEPE sumiu. Não achamos nada do Ensino Alternativo.

Fátima:

Quem está coordenando agora o PMEA é a Márcia Augusto e eu recorri a ela para perguntar se tinha algum material. Não tem. Ela não conseguiu encontrar nada. Eu fico muito triste porque eu deixei tanto no PMEA, quanto na Educação Infantil, um vasto material, de projetos, de cursos. Eu não sei o que fazem com as coisas. Eu fico muito triste com isso, triste e muito decepcionada.

Kleyver:

18 – Gostaria de acrescentar mais alguma informação?

Fátima:

E tenho uma história bonita que quero compartilhar. Quando os alunos surdos terminavam o ano, eles faziam prova no CESU - Centro de Estudos Supletivos de Uberlândia⁴¹ e também nas escolas de Ensino Fundamental. Eu e a Cristiane acompanhávamos os alunos na aplicação dessas provas. A Cristiane ia como intérprete e eu ia como coordenadora. Na época, em um desses encontros que fazíamos entre os professores e com a intérprete, eu comentei com a Cristiane que tinha vontade de montar um projeto para que as emissoras de TV, principalmente nos telejornais, tivessem uma intérprete para que surdos entendessem as notícias. Acho que a Cristiane deve se lembrar desse desejo que tinha e que, na época, era visionário. E hoje, quando eu vejo que isso existe fico muito feliz. Naquela época, quando eu ia à missa e encontrava algum surdo procurava ficar perto e interpretar. Fazia isso com dificuldades, com falhas, mas procurava interpretar para ele. Outra coisa que era um desejo meu, mas que demandaria uma política pública, surgiu quando eu ainda estava na ativa, na coordenação, mas da Educação Infantil. Quando essa mãe surda apareceu por lá eu tive o desejo de entrar em contato com o pessoal do Ensino Alternativo, que agora parece que é AEE, e sugerir que as escolas da prefeitura e do Estado tivessem, na rede municipal, desde a Educação Infantil, do Ensino Fundamental um e dois e no Estado, no Ensino Médio, o ensino da língua de sinais. Porque se começar desde a Educação Infantil será lindo, porque a criança já terá na formação, no currículo dela, a linguagem de sinal e isso vai facilitar para o surdo e para o ouvinte na mesma proporção. Porque quanto mais nova é a criança, mais fácil é para ela aprender. Eu tinha esse desejo e vocês que são mais novos poderiam pegar essa ideia, que já não é minha mais, porque eu compartilhei com vocês, agora é nossa. E levar isso adiante. Vocês que estão na universidade

⁴¹ CESEC - Centro Estadual de Educação Continuada de Uberlândia

deveriam ter, não sei se tem, dentro da universidade, o ensino da Libras, como tem o inglês, como tem o francês. A Libras precisaria ser vista como uma língua de opção como o inglês, o francês e o espanhol etc. Mas desde a Educação Infantil seria maravilhoso para os professores, para as crianças surdas que quando entrassem no fundamental, que é um ensino mais sistematizado, já teria um domínio e os professores também teriam o domínio. É um desejo, não diria utopia, porque eu acho que tudo é possível, que cada turma que tivesse um surdo, tivesse também um intérprete. A gente sabe que nesse momento é utopia, porque isso depende de política pública, de vontade verdadeira de querer, não vou entrar nesse mérito aqui. Mas que eu vejo que é uma necessidade tanto para as crianças como para o Ensino Médio, para as universidades, porque hoje, graças a Deus, o surdo tem conquistado um espaço maior, mas falta oportunidades ainda. Eu fico orgulhosa de ver os nossos ex-alunos, como você na UFU, no trabalho, crescendo, mas e os outros? A falta de oportunidade é imensa. O que precisa é haver mais oportunidade. Nós sabemos que as oportunidades não são iguais para todos, mas deveriam ser. Se for igual para todos, o surdo estará incluído nesse todo e as crianças especiais também estarão incluídas. Fica esse apelo meu para vocês que são novinhos, para os meninos que estão na UFU, para que a língua de sinais, para que a Libras esteja no currículo desde a Educação Infantil até o universitário. Esse é meu desejo para vocês.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Entrevista com a Coordenadora do Ensino Alternativo concedida ao pesquisador Kleyver Tavares Duarte para a pesquisa **A Formação de Professores de Surdos para a EJA: Uberlândia de 1990 a 2005**

REALIZADA NO DIA: 05/01/2022

LOCAL: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Kleyver:

1 - Qual seu nome completo?

Isabel:

Maria Isabel de Araújo

Kleyver:

2 - Fale um pouco como iniciou o Ensino Alternativo? Primeiro era um projeto de Ensino Alternativo e depois que virou um programa?

Isabel:

Primeiro foi um Projeto, depois que virou “Programa Ensino Alternativo” e depois virou Programa Básico Legal Ensino Alternativo.

Kleyver:

3 - Quando você começou a exercer a função de coordenadora do Ensino Alternativo? Como entrou? Você já era professora, coordenadora ou assessora na Secretaria Municipal?

Isabel:

No início eu era professora da rede municipal de Uberlândia. E como havia aquelas oficinas, eu ministrava cursos e a Mirlene gostou do meu trabalho e me chamou para ser coordenadora de roteiro. Ela era assessora do Dr. Afrânio, secretário de Educação e Coordenava o Departamento Urbano que administrava todas as escolas da cidade. E eu e a Isabel Carrijo fomos trabalhar com ela nesse departamento. Lá tinha muita formação, para diretores, para professores. independente da época, pois mesmo antes do Dr. Afrânio, na época da Olga

(Secretaria de Educação anterior) sempre teve formação, nós sempre estudávamos muito. E a Mirlene, por ter a experiência e vivência com trabalho com a Educação Especial, e como o Doutor Afrânio era o Secretário de Educação, eles se reuniram e criaram o Ensino Alternativo. Eu não sei como eles conversaram, mas sei que quando criou o projeto, a Mirlene convocou uma reunião chamando os pais das pessoas que ela conhecia, como o “Klinger”, a mãe do Wesley (Leonilda Segatto), a mãe da Sara (Sandra que trabalhava na superintendência), a mãe da Sandra, também a mãe do Marcos Pupin (Beth Pupin) e muitos outros. E como coordenadora eu participava das reuniões. Então chamou os pais para saber onde estavam os meninos. E a maioria deles não estava mais estudando, porque não estava conseguindo aprender na escola regular e foram evadindo. Tinha uns vendendo balas no sinaleiro, tinha outros que foram se profissionalizar, como Wesley que foi aprender com o pai a profissão de mecânico. Enfim, foram para vários locais, cada um em um canto. A Mirlene reuniu esse pessoal, com aval do Doutor Afrânio, e criaram esse projeto que se chamava Ensino Alternativo. Pelo que me lembro, a princípio, esse projeto ela escreveu tentando criar uma dinâmica de atendimento para os alunos surdos. Naquela época nós dizíamos que seria uma dinâmica de atendimento para os alunos surdos no Ensino Regular. Nessa ocasião nós trabalhávamos com a perspectiva da Integração. A Mirlene tinha vindo daquelas escolas e instituições segregadas, e ela que começou a ler sobre a “comunicação total”. A Lucinda de Brito estava começando a publicar os livros dela, os estudos na tribo dos índios Urubu-Kaapor e aquilo estava influenciando aqui e todo mundo estava querendo estudar. Mas, nas escolas a Mirlene começou o trabalho procurando quem sabia língua de sinais, mas não tinha ninguém. Então ela foi buscar pessoas que trabalhavam nas igrejas. Eu lembro que a Mirlene fez uma pesquisa na época e achou a Cristiane, que trabalhava na igreja. As mães dos surdos ajudavam muito e os próprios surdos também nos ajudavam. Tinha também o Daniel (Daniel Sales Silva), ele não morava aqui a princípio, mas quando mudou para Uberlândia a Mirlene o contatou na igreja também, mas ele não participou da primeira reunião. E nessa reunião, os pais decidiram que a APASUL (Associação de Pais dos Surdos de Uberlândia) também iria apoiar o projeto e a Mirlene começou a organizar, com Doutor Afrânio, salas de estudos. Eles acreditavam na integração, desta forma, se os surdos estivessem dentro da escola já seria um passo muito grande, pois iria tirá-los dessa invisibilidade. Porque o contexto escolar não abria as portas de jeito nenhum, então quando abriu foi muito importante, pois trouxe os alunos surdos para sala regular e todos juntos. E aí ficou a pergunta: Quem vai dar aula para eles? Quem tem libras? E não tinha ninguém. E a Mirlene me chamou, disse, você convive com os meninos um pouquinho e você vai conseguir trabalhar, pois é boa professora alfabetizadora. A Mirlene achou que como eu

dava aula no curso de alfabetização, eu poderia participar do projeto. Também veio a Elemária (Elemária Medeiros Costa Araújo), que já tinha algum conhecimento de língua de sinais, veio a Maria Irene (Maria Irene Miranda), que era diretora no Criança Feliz⁴², dando aula a noite. Também a Alessandra que era intérprete na igreja e foi ser professora. E abriram as salas de primeira, segunda, terceira e quarta série, mas acabavam sendo estas multisseriadas, porque tinham alunos que começavam o primeiro, outros estavam no segundo e não tinha como abrir várias salas. Eu sei que eu tinha uma sala de primeiro e segundo anos juntos. Além de não dominar a língua de sinais, eu tinha os meninos, meninos não, pois eram todos adultos. Todos os surdos. Na minha sala eram todos surdos. Na sala da Alessandra tinha alguns alunos ouvintes também, que era uma senhora e com outros tipos de deficiência. O que eu fazia: - dividia a sala com umas filas da primeira e do outro lado da segunda série. Eu pegava o conteúdo do dia e fazia toda uma maquete, com painéis imensos de papel Kraft, ensinando as questões de Estudos Sociais. E o Paulo como se sentava sempre na frente ia me ajudando com os sinais que eu não sabia. Ele era um segundo professor (eu disse que era segundo professor?), ele era aluno e foi uma grande referência e ajuda em minha comunicação com os alunos, porque tudo que eu fazia o Paulo me ajudava muito, pois eu tinha pouco conhecimento da língua de sinais. Então na verdade o que eu fazia, é o que a gente chama de bimodalismo, não é? Porque a gente acaba falando e fazendo sinais que de fato a gente não sabia.

Kleyver:

4 - Era o Paulo ou o Ahygo? O Paulo começou depois nessa época!

Isabel:

Estou te falando é muito tempo eu tenho que lembrar!

Bhya⁴³:

Eu lembro do curso do Apolônio, quando eu era secretária do CEMEPE. Lembro também do curso do Ahygo lá no CEMEPINHO, que a Elemária e o Kleyver participaram. Creio que você

⁴² Essa escola era chamada dessa forma “Criança Feliz”, depois passou a ser chamada Escola Municipal Stela Maria de Paiva Carrijo

⁴³ (Ana Beatriz da Silva) participou das entrevistas como intérprete e como fazia parte da história do Ensino Alternativo como uma das primeiras intérpretes do Ensino Alternativo e nas aulas dos surdos na EJA, por este motivo em alguns momentos pontuais fez algumas interferências nas entrevistas.

não era dessa turma, pois eu tenho a foto. O Kleyver ia para aprender a didática, pois já era professor de libras. Era um curso de formação de professores de libras.

Isabel:

Eu não fiz esse curso, fiz o segundo curso. Realmente era o Ahygo, ele era o nosso professor de Libras e fazia muito material de apoio também, o intérprete, o Paulo veio depois.

Bhya :

É só para ajudar a lembrar. Em 1994, no final das férias, a Mirlene me viu conversando com o Ahygo e ela me disse que eu estava interpretando bem, sinalizando bem. Então me chamou para interpretar a reunião. Eu disse que não conseguia. Ela falou que eu fizesse o que desse conta. Passou a reunião, ela falou que a partir daquele dia eu iria acompanhar o Ahygo nas escolas. Eu e o Ahygo erámos do administrativo. O Ahygo era Auxiliar de Serviços Gerais e eu Oficial Administrativo. Eu conversei com a Mirlene que eu tinha começado a namorar o Kleyver, se ele não conseguia uma vaga? Nesse período já havia sido criada a lei da criação dos cargos de instrutores e intérpretes. O Kleyver foi o primeiro instrutor da prefeitura com cargo. O primeiro foi o Ahygo, mas em disfunção. Como cargo no contracheque, o Kleyver foi o primeiro. Aí ele ficou como contratado até dia primeiro de maio de 1994, quando surgiu o concurso. Ele fez o concurso e passou. Também passou a Josinete, o José de Jesus e o Ahygo. O Kleyver ia para esse curso (Curso de Formação de professores de Libras). Por isso que eu estou te falando que foi em 1994 estas salas lá na escola Criança Feliz⁴⁴. Porque foi quando a Mirlene me mandou para lá para a escola Criança Feliz, à noite. E eu era intérprete do Gilmar e um pouco da Elemária.

Isabel:

Pois é, e eu não tinha intérprete na minha sala. Então por que que vocês não iam para minha sala naquela época? Será que é porque eu já tinha feito o curso?

Bhya:

Acho que é porque só tinha eu. Depois que o Daniel foi para lá eu fui para outra escola, lá no Pacaembu. Aí depois a Cris assumiu a EJA da noite e ela ficou com a Fatinha, muitos anos.

⁴⁴ Atualmente a escola chama EMEI Profa. Stela Maria de Paiva Carrijo

Isabel:

Como coordenadora a gente vê a história um pouco diferente

Kleyver:

5 – Quando assumiu o Ensino Alternativo como coordenadora?

Isabel:

Assumi como coordenadora em 1994 e como assessora foi em 1990.

Kleyver:

6 - Você assumiu primeiro como assessora da Mirlene ou coordenadora?

Isabel:

Primeiro eu era assessora, mas era o jeito de falar, pois a gente falava coordenadora porque eu era coordenadora de roteiro.

Kleyver:

7 - Explica o que era o roteiro?

Isabel:

Por exemplo no Ensino Urbano existiam os roteiros. Então dividiu zona leste, oeste para fulana x, y para cicrana. Éramos duas, era eu e a Isabel que foi diretora do Milton Porto, Isabel Carrijo. E tinha duas inspetoras lá, a Vilma e a Maria Rita. A Vilminha até saiu da prefeitura.

Kleyver:

8 - Como coordenadora você começou quando?

Isabel:

Eu começo em 1994, mas do AEE.

Bhya:

Porque o recorte do Kleyver é de 1991 até 2005. Neste período você estava?

Isabel:

Em 1991 eu estava como coordenadora de roteiro da Mirlene. Eu vi toda a organização dela, mas participei olhando. Ela criou todo o projeto juntamente com os pais. E organizou a abertura das salas, correu para achar intérpretes e professores, tudo isso foi ela. E montar o curso para formar. Nós que estávamos lá dentro fizemos o curso primeiro. Depois que abriu o curso para os outros, que foi o que a Bhya fez. Porque a gente já estava trabalhando. Era eu a Bel e vários outros que fizemos este curso e um outro com a Valéria, de braile. Depois foi abrindo outros cursos.

Kleyver:**9 - Então você começa em 1994?****Isabel:**

Em 1994 como coordenadora do AEE.

Kleyver:**10 - E foi até quando?****Isabel:**

Eu saí em 2000. Depois voltei em 2005 e fiquei até 2017. Quando eu comecei eram sete escolas aí nós abrimos outras e passou para vinte e sete, depois para quarenta e tantas, depois para sessenta e tantas e foi ampliando e fomos ampliando o AEE. E quando eu voltei em 2005 tinha diminuído o número de escolas, depois aumentaram de novo. Foi uma coisa doida esse tempo na coordenação. E quando eu saí eles abriram as salas de surdos lá no Lagoinha e no Leônio.

Kleyver:**11 - Como foi elaborado e construído o Ensino Alternativo?****Isabel:**

O Ensino Alternativo surgiu da vontade, do desejo da Mirlene por já ter trabalhado nesta área. E reuniu familiares de surdos para descobrir onde esses surdos estavam e para trazê-los de volta para a escola. A gente, depois também abraçou a causa, lógico, pois acreditávamos que tem que ter sim, que a educação precisava expandir. E aí ela criou, colocou no papel, com objetivos, com a dinâmica de atendimento no contraturno. Na época falava assim: o Ensino Alternativo

vai atender no contraturno, ou seja, o turno inverso da escolarização, com carga horaria, com professores já designados, com tudo muito estruturado. A organização desse trabalho foi costurada direitinho, casada direitinho com a parte da inspeção, pois ela buscava a inspeção para ver legalmente o que podia, quantas horas devia ter. E nem existia isto igual existe hoje, o decreto do AEE específico. Isto saiu da cabeça dela e como resultado das reuniões com os pais. Então é algo que na época foi muito interessante. E dava medo porque chegava na escola e o professor falava como que eu vou ficar com este menino? Aí a gente falava, explicava que a criança aprendia. E ela também intensificou as formações com os profissionais aprendendo a língua de sinais e braile. E estudando Vygotsky, buscando outros teóricos da área da comunicação, na época era comunicação total. Teve o congresso aqui, ou melhor o seminário, com a Marta Ciccone (Maria Marta Ferreira C. Ciccone). A gente teve contato com ela. Fomos ao Rio em um congresso (II Congresso Latino-Americano de Bilinguismo Língua de Sinais / Língua Oral para Surdos, no período de 12 a 17 de setembro de 1993), ouvimos ela e a Lucinda. Foi quando ouvimos a Lucinda pela primeira vez. E a Mirlene já chegou com novas ideias para poder reestruturar o atendimento dos surdos na rede. Começou foi com o Ensino Alternativo, mas não foi o ensino alternativo isolado da escola comum, mas sim no contexto da escola regular, no contraturno. Não começou no ensino regular do primeiro ao quinto, nem do sexto ao nono. Começou com o Ensino Alternativo devido a demanda de pessoas surdas da comunidade de Uberlândia, que tinham parado os estudos. Estavam fora da escola porque não tinham como acompanhar as aulas e a oferta do ensino não atendia a eles.

Kleyver:

12 - Qual era a formação exigida para esses professores atuarem tanto no Ensino Alternativo como no Programa Ensino Alternativo?

Isabel:

A gente tinha que fazer os cursos com ela lá no CEMEPINHO. Era a parceria dela com a Sônia Peppato. Fazíamos o curso de libras e tinha que estar convivendo com os surdos. Então muitos de nós íamos na associação, eu lembro que cheguei a ir várias vezes na associação, na época o Adão, acho que era ele o presidente. Era sim. Aí junto com a APASUL fazia aquelas coisas de vender, gincanas. Então a gente participava, convivia e ia aprendendo. Era uma das exigências, estar participando. E nisso, muitos saíram, pois não queriam ficar indo à associação e queriam somente ir para sala de aula. Enfim, tínhamos que fazer os cursos, tínhamos que estudar, participar de congressos. Ela trouxe várias pessoas aqui também, trouxe um intérprete do Rio

de Janeiro, um surdo, o Nelson Pimenta. Depois ele ajudou a organizar toda a parte do concurso até a prova. Enfim buscou pessoas em Uberaba, no Rio de Janeiro, em vários lugares, para compor a banca e legalizar a questão do atendimento. Então legalizou o atendimento tanto do PMEA (Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos) como do Ensino Alternativo na prefeitura. Legalizou no sentido de organizar tudo dentro dos trâmites do que era necessário. Tinha presença, tinha de estar participando das aulas, diário, frequência, notas. Mas a criação do programa mesmo, foi feito posteriormente, em 1996. Antes já tinha o Ensino Alternativo e tudo, mas o Programa Básico Legal foi em 1996, pois aí criou uma estrutura. A estrutura de funcionamento com diretor, vice-diretor, os instrutores, os intérpretes, as psicopedagogas que visitavam as escolas para ir acompanhando, tinham os professores de Braile, as psicomotricistas. Na época os professores de arte terapia ainda não existiam, vieram depois.

Kleyver:

13 – A LDB de 1996 apoiou esta criação do Programa Básico Legal de Ensino Alternativo?

Isabel:

Foi baseado nela (LDB) e em uma lei do estado também, não estou lembrada qual é. Porque até a gratificação de 20% foi dela também. Porque quando foi criada, estava a prefeitura já estava reestruturando o estatuto do servidor. É uma lei do estado (MG) de 1986 ou 1989 e fala sobre a gratificação. Eu acho que tenho essa lei em casa, depois eu vou procurar e te passar⁴⁵. Eu tenho lá guardado. E por isso acrescentou uma gratificação. Uma vantagem do Dr. Afrânio foi ser um gestor muito importante para a educação. A Cristina (Maria Cristina Santos de Oliveira Alves) defendeu agora a pouco uma tese (Afrânio Marcílio De Freitas Azevedo: narrativas de vida, de profissão e política) sobre ele. Você assistiu? Eu assisti, foi emocionante. O dr. Afrânio deu uma contribuição importante para a educação. Ele apoiava mesmo. E colocou esta gratificação de 20% para quem trabalhava na Educação Especial baseada nesta lei do estado e na LDB. Eles começaram a dar visibilidade para a Educação Especial. A Educação Especial teve um capítulo separado, deixou de ser nível de ensino para ser modalidade. E aí mudou tudo, pois passou a transversalizar desde a educação infantil até ao ensino superior e isto dava margem e oportunidade dos municípios começaram a criar as políticas. E foram surgindo os decretos e as notas técnicas que ajudaram. O Ensino Alternativo teve uma característica muito

⁴⁵ A entrevistada não encontrou a referida lei.

importante, mas o que a gente via era a socialização. Porque eu acho que a questão da aprendizagem da pessoa surda, ela não passa só pela leitura e escrita, mas pela convivência com os outros. Eles ensinavam muito uns para os outros também. Então ajudou bastante para que as pessoas mais idosas que estavam ali também conseguissem acreditar que podiam aprender, a ter a persistência para continuar. Então foi muito bom neste sentido, da convivência, das trocas, do aprendizado formal e de libras. De difundir, não só a libras, mas eles aprendiam a conversar, a respeitar, e isto a gente vê o quanto é importante. Se fala de inclusão, mas a gente vê que quase ninguém sabe a língua de sinais, e isto não foi falta de cursos e formação, pois lá no CEMEPE ofereciam sempre. E aqui (UFU), em todo lugar, então o que está faltando? Eu acho que não é uma questão de interesse político. A gente fala muito de respeito, de respeitar diferença. Certo, eu respeito, mas vai ficar só no respeito? Nós temos que ultrapassar isso, temos que fazer algo. As próprias políticas que vem do MEC são fragmentadas. Quando eu estava na coordenação eu sentia. Os professores que trabalhavam precisavam fazer os cursos. Tinha curso de formação, o professor vinha fazer. Oferecia manhã, tarde e noite os cursos. O Doutor Afrânio chegou a pagar formação para professores da escola Leônicio fazerem a noite, porque eles trabalhavam. Mas o professor estava tão cansado e tem tanto curso, vem o Pacto da Alfabetização, o pacote do letramento e muitas outras coisas, tudo separado, eles não dialogam. Então lança esses cursos de alfabetização, mas eu acho que tem que ter tudo, não só uma hora de libras. A pessoa tem que sair bilíngue. Isso não existia. Então, eu trabalhei muitos anos com isso e sofria e sofro até hoje, porque eu vejo que continua a mesma coisa, aquele monte de cursos chegando do MEC, pacote de formação e tudo separado. E quem sabe o Braille? Quem sabe libras? E aí vai para sala do AEE que se tornou um apêndice da escola. Por isso quando eu voltei fiquei dois anos e depois não quis ficar mais. Eu falei, não quero isso mais para mim. Porque a gente não via como mudar essa estrutura. Você tenta mudar, mas as próprias pessoas não ajudam. Antes os pais se reuniam com o município. Enfim, vai além da vontade política dos municípios. Eu acho que tem que ter uma articulação boa. Uma época que teve uma articulação boa foi na época em que o Haddad era Ministro da Educação. Nesse período havia uma comunicação maior, depois disso não houve mais essa comunicação.

Kleyver:

14 - Tinha alguma formação que era oferecida pelo Município para os professores do Ensino Alternativo?

Isabel:

Você pode falar Ensino Alternativo porque o PMEA estava dentro do Ensino Alternativo. Ele era o projeto que passou a ser um programa e o PMEA ofertava o Ensino alternativo aos alunos do PMEA). O Ensino Alternativo atendia os alunos do PMEA então tinha salas no PMEA.

Kleyver:

15 - O PBLEA (Programa Básico Legal Ensino Alternativo) que estamos utilizando aqui seria justamente o projeto formalizado a partir de 1996, quando se tornou Projeto de Ensino Alternativo?

Isabel:

O programa passou a atender a Educação Infantil, ou melhor, o Ensino Fundamental. Só começou a atender a Educação Infantil depois de 2005. Quando começou em 1996 só atendia o Ensino Fundamental e a EJA, justamente essas salas de EJA. O PBLEA ficava com a Eliana Leão, mas era outro programa. Para ficar claro a Eliana trabalhava programas especiais o PBLEA. Você conheceu a Arlene? Ela acompanhou o PBLEA todinho. Era o programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo. Passou a atender no município os alunos do Ensino Fundamental e da EJA.

Kleyver:

16 - Era formação em serviço?

Isabel:

Sim, era formação em serviço. Todas as formações eram em seu serviço. Tudo dentro do horário de trabalho. Designado, na verdade, tinha módulo 1, módulo 2, mas tudo dentro do horário de serviço. Era de 15 em 15 dias. E a princípio teve o curso de libras e depois teve cursos para profissionais do AEE em todas as áreas e continuava também as áreas específicas. A formação começou desde que se criou o Ensino Alternativo. Mesmo antes de criar o programa, quando existia só o Ensino Alternativo (projeto) nas reuniões propunha formações. Sempre teve formação. Depois legalizou-se de quinze em quinze dias tinha formação. Quem trabalhava no projeto era "obrigado" a participar. Tinha que ir. Fazia parte do contrato de quem assumiu a Educação Especial, quem trabalhava nessa área tinha que estar se preparando-se, formando. Mas se não ia era advertido, pois tinha gente que não ia, eu me lembro.

Kleyver:

17 - Esses cursos começaram antes do curso de especialização?

Isabel:

Começou antes, bem antes. Logo depois das primeiras reuniões começaram os cursos. Nós começamos a construir materiais, a estudar sobre a questão dos surdos, a pensar como que seriam as aulas, o que a gente teria que construir. Porque a gente trabalhava na perspectiva da Comunicação Total. Então a gente se utilizava de todas as formas para o surdo ter acesso. Era falando, levando material, mostrando tudo que podia. O que existia naquela época, não só em Uberlândia, mas em toda a região e no Brasil era Comunicação Total. Depois em 1986, 1987, 1988, talvez 1990, que a gente começou a estudar sobre a Lucinda de Brito e ter aquela visão do bilinguismo, pensando diferente e já imaginando como seria a estruturação do programa. Aí teve uma reestruturação do programa, em relação às salas, ao atendimento. Mas vale lembrar que quando criou o Programa Básico Legal já existia em umas seis escolas da rede municipal o Ensino Alternativo. Eram duas escolas da Zona Rural e quatro escolas da Zona Urbana, se não me engano. Era Martinésia, Tapuirama (Zona Rural) e aqui (Zona Urbana) era o Afrânio, Pacaembu o Leônio e o Gláucia. E não era só EJA. Começou logo depois das reuniões. E depois passou para ensino regular. Creio que durante uns 6 meses a um ano funcionou somente as salas de EJA para os surdos, depois quando formou mais gente abriu para o ensino regular. No começo dizíamos que estávamos fazendo uma experiência nessas escolas, até porque não tinha gente suficiente para trabalhar de acordo com a metodologia da época.

Kleyver:

18 - Você tem ideia mais ou menos quando começou essas salas? Segundo a Elemária primeiro teve a formação no curso de especialização e depois que começaram as salas ou foi antes?

Isabel:

Curso de especialização?

Kleyver:

19 - Isso, de acordo com a Elemária primeiro teve o curso de especialização aí quando estava no final começaram a ser recrutados os professores para assumir as salas.

Isabel:

Sim, foi. Eu não fiz esse curso de especialização. Quando eu falei em formação, esse curso também entrou como formação dos profissionais. Eu não fiz esse curso porque eu estava fazendo aqui na UFU o Curso de Psicopedagogia. Foi a primeira turma de psicopedagogia da UFU. Mas como estava na coordenação de roteiro com a Mirlene, eu acompanhava, eu tinha feito o curso com o Ahygo (Ahygo Azevedo de Oliveira). Tinha a Valéria que também era uma pessoa cega e a gente aprendeu muito com ela. Então na convivência eu aprendi muito por isso que eu digo que a convivência é importante.

Kleyver:

20 - Como era realizada a avaliação do Ensino Alternativo (do projeto/programa)?

Isabel:

Quando ainda era projeto do Ensino Alternativo, havia algumas reuniões com os diretores, mas não tinha nada muito sistematizado. Discutia, via como estava a nota dos meninos. Os professores, os supervisores, falavam como estava o andamento e a partir daquilo tínhamos a base para reformular a formação. Mas não existia nada sistematizado. Não tinha nenhum instrumento. Os meninos faziam as provas e muitos faziam as provas no AEE. E começou a ter reclamação porque falaram que tinha professor que estava ajudando os meninos a fazer a prova. Uns conseguiam fazer, outros não. Você se lembra, Kleyver, dos professores falarem isso? Com essa questão de ir para o AEE fazer as provas, alguns falavam que os alunos eram beneficiados. E no AEE a gente pedia para os professores divulgarem na escola, divulgar o mural, para esclarecer como que era a pessoa com surdez, como que era também a questão da cegueira, da deficiência intelectual, para as pessoas começarem a ter contato e entender. Mas não existia os instrumentos. Eles faziam as provas e eram analisadas pelo professor do Ensino Alternativo. Eles não tinham aquele assessoramento que hoje existe em decreto, que eu nem sei se acontece direito na sala. Era uma briga, até hoje. Quando começaram os estudos, começamos a aprofundar sobre as questões cognitivas linguísticas com o conhecimento da Lucinda, os estudos que a gente fez sobre ela, e começamos a criar os diagnósticos. As psicopedagogas do Programa Básico Legal que éramos eu, a Raquel, a Dauriza, a Maria Irene que hoje é professora aqui na UFU; a Cleusa, a Sonia Peppato, que já faleceu. Nós elaboramos um diagnóstico que chamava Diagnóstico Psicopedagógico do Programa do Ensino Alternativo. Então passou a existir diagnóstico. Quando o menino entrava a gente queria saber como que ele estava, para avaliar o nível dele. Fazia o diagnóstico cognitivo, social, com questões lógicas matemáticas. A gente fazia várias avaliações na entrada para começar a fazer um planejamento para ele. Os

estudos foram nos ajudando a aprimorar e aí começaram a surgir os primeiros instrumentos de avaliação, de acompanhamento processual. Isto foi em 1996 com a criação com as psicopedagogas. As psicopedagogas começaram em 1996, antes elas se chamavam coordenadoras de roteiro, que era o meu papel. E na verdade nós atuávamos como psicopedagogas, o cargo não tinha esse nome, mas, a gente atuava como psicopedagoga eu, a Raquel, a Nauriza. Mas quando legalizou, quando criou o cargo, na época da Dona Sebastiana, nesse tempo a Mirlene já não estava mais na assessoria.

Kleyver:

21 - A Luzinete veio depois?

Isabel:

Sim, a Luzinete veio depois, foi quando criou o programa. Porque quando a Mirlene saiu da assessoria, do departamento urbano, ela foi ser assessora do Secretário de Educação, aqui no centro administrativo. Naquela época não falava a coordenadora, falava assessora de departamento urbano. Aí eu assumi a coordenação da Educação Especial do Programa Básico Legal até 2005, um tempão.

Kleyver:

22 - Você não ficou até o ano 2000 e depois saiu?

Isabel:

Sim, eu fiquei até 2000. Depois eu voltei em 2005 e fiquei até 2011. E as avaliações foram só aprimorando. Eu participei como coordenadora da reestruturação de dois diagnósticos. Antes era um diagnóstico único. E passou para diagnóstico da área da surdez. Fizemos o diagnóstico para área de deficiência intelectual, porque tinhas as especificidades. Então fomos aprimorando. Passamos a fazer uma comparação também. Nas reuniões e nos conselhos pegava o que ele tinha desenvolvido na sala de AEE e na sala de aula, porque tinha um parâmetro, não era só o que tinha feito na sala regular. O professor muitas vezes cobrava só o ensino do português e ele ficava prejudicado. Ele queria que o aluno escrevesse em português e não respeitava o conhecimento dele, da forma como ele estava conseguindo expressar. Eu creio que a Elemária deve ter falado muito bem sobre isso, porque ela é linguista, eu não sou. Então nós fomos aprimorando as questões da avaliação e criando instrumentos. Com muita dificuldade e deparando com as questões burocráticas, a questão legal. É muito difícil as pessoas

compreenderem. Nós tínhamos que conversar muito e sentar com inspetor para acertar como que ia colocar a nota no Diário. Construímos o diário. O diário com frequência, tudo direitinho. Foi feito também, além do diário, um instrumento para os professores de registro do planejamento. Tudo isso contava depois para ajudar a avaliar. Para verificar se o aluno estava desenvolvendo ou não. E o diagnóstico da surdez ajudou muito nessa parte. Porque dava para ver como ele estava entrando. Tinha o diagnóstico de como era o conhecimento dele na língua de sinais, no português e nas questões da própria alfabetização nas duas línguas. Aí já dava um parâmetro legal para poder avaliar se estava dando certo ou não. Verificar se o que estava sendo feito no AEE estava conseguindo atender para o desenvolvimento dele em sala. Uma coisa que eu não falei, mas que a Elemária deve ter falado, é sobre a questão dos intérpretes. Começou quando abriu os cargos, aí foi criando também o cargo de intérprete. Havia intérprete em sala de aula, mas em muitas vezes as crianças não tinham conhecimento da língua de sinais. Os maiores tinham, mas os menores não. Então no AEE, principalmente o Ahygo, começou a ensinar estas crianças para aprenderem a língua de sinais.

Kleyver:

23 - Isabel você tem algum material relativo ao Ensino Alternativo que você possa ceder para auxiliar de alguma forma na pesquisa?

Isabel:

Olha todos os materiais, os registros foram muito bem-feitos. Todas as pastas, de todos os cursos de formação, de todas as questões legais ficaram no CEMEPE. Nós deixamos lá, na diretoria de Educação Especial que passou a se chamar assim depois que eu saí em 2000. Extinguiram, tiraram o Programa Básico Legal e começou a funcionar como Diretoria de Educação Especial e aí ficou na Secretaria de Educação. Saiu do prédio que estava com os instrutores, intérpretes, os professores de braile e tudo e a coordenação para Secretaria de Educação. Mudou o nome, passou a ser Diretoria de Educação Especial e os outros meninos foram todos para o CEMEPE. E de lá o CEMEPE foi coordenando todos e encaminhando para as escolas. Neste período eu não tenho muita noção de como ficou porque eu estava na escola. Eu me lembro que na minha escola os surdos que estavam lá foram todos encaminhados para as escolas polo. Fizeram polos de escola. Eram duas escolas para atendê-los. Nós que trabalhávamos no AEE nas escolas entre 2000/2005 a gente trabalhava só com os outros tipos de deficiência, então eu fiquei sem trabalhar com crianças com perda auditiva ou surdez.

Kleyver:

24 - Nesta época da diretoria de Educação Especial quem assumiu a coordenação foi a Maria Rita?

Isabel:

Foi a Carmem. Ela tinha um filho com deficiência intelectual e aí ela queria criar a Inclusão Inversa. Acho que era inclusão inversa, não sei bem como que se chamava. A Carmem criou o campus Municipal. Depois que a Carmem saiu, a Aliamar assumiu. Ela também tinha um filho com deficiência intelectual. Foi ela e a Sandra e nessa época chamaram a Maria Rita para ajudar. Aí em 2005 eu voltei. Tem uma coisa que eu queria falar: - na época de 1996 ou 1998 eu estava correndo atrás, como sempre fazia, de criar coisas diferentes. Eu vi que o MEC estava criando a primeira coleção daqueles livros de surdez, de Necessidades Educativas Especiais. Um livro roxo de deficiências auditiva 1, 2 e 3.

Kleyver:

25 - Era de um padre, não me lembro o nome, mas era um padre italiano. Giuseppe Rinaldi! Que tem os livros azuis Volume 1 2 e 3 do MEC de deficiência mental, os livros marrons de Necessidades Educativas Especiais. E tinha o de da cegueira também.

Isabel:

Tinha uns outros livrinhos. Enfim eu descobri que o MEC estava fazendo isso com os estados e com as Universidades, em parceria. Aí eu liguei e disse que queríamos participar. Eles me disseram que não poderia. E eu disse, vai ter que poder! Nós queremos participar. Aí eu conversei com Doutor Afrânio e falamos que não tínhamos mais verba não. E o Doutor Afrânio pagou a verba e fomos eu e a Luzinete que era a vice do Programa Básico Legal, em 1996, e fomos para Brasília e nos reunimos com essas pessoas, com os coordenadores, com os secretários dos municípios. Foi quando estudamos para montar um programa de formação e aí eu consegui para cá (Uberlândia). Quando chegou os livros do MEC eu já não estava mais. Mas eles tiveram a formação. Eu lembro que a Carmem entregava os livros e fazia os estudos. Então, teve essa formação na área da surdez. Foi uma época que na prefeitura eu me lembro que a Shirley, aqui no Lagoinha, usava todos os livros do padre Giuseppe Rinaldi, usava todas as atividades, seguia passo a passo, como ensinava o Português, as sugestões de atividade.

Kleyver:

26 - Chegou a aparecer no livro a contribuição da prefeitura não?

Isabel:

Não. Não chegou aparecer no livro, foi o MEC. Porque a nossa contribuição foi discutir e estudar. Como na política de 2008, nós fomos lá e nos juntamos com a Cláudia Griboski, a Claudia Dutra que era Secretária de Educação Especial, mas não saiu o nome da gente, saiu o nome só dos organizadores. Mas, todos os municípios, tinham cerca de 200 e tantas pessoas que foram para lá para participar. Eu participei também da construção. Coisa que não foi nessa última vez agora.

Isabel:

Os materiais ficaram todos lá para o CEMEPE.

Kleyver:

27 - E você sabe como a gente pode acessar esses materiais?

Isabel:

Sim. Alguns desses materiais, se vocês forem no centro administrativo vão encontrar. Quando eu precisei da lei do Programa Básico Legal eu fui lá. Vocês pegam o diário oficial do município e vão achar muitas coisas lá. Sobre as formações, eu tinha até a pouco, mas joguei fora, os jornaizinhos do Ensino Alternativo. Porque nós passamos a fazer jornal informativo do programa, mas eu joguei tudo fora a pouco tempo.

Kleyver:

28 - No site tem no site do município?

Isabel:

No centro administrativo na Secretaria de Comunicação.

Quando eu assumi o programa em 1996, eu pedi ao secretário de educação uma inspetora para me acompanhar, para a gente fazer o regimento do programa, para fazer a primeira instrução normativa do programa. Essa inspetora foi a Adriana Camim. Nós duas que fizemos. Hoje nós temos outra visão. Depois nós passamos a reunir o pessoal para discutir e avaliar, mas a primeira

edição da instrução foi eu e Adriana sentadas numa sala e o regimento também. Ninguém tinha noção de nada

Assim nós fizemos a primeira instrução normativa. Depois a Maria Adelina, em 2000, foi a primeira a ter a ideia de chamar as pessoas das escolas para fazer a revisão da instrução normativa. A Adelina reuniu o pessoal no CEMEPE, eu já não estava no CEMEPE, mas foi feita esta revisão desta instrução normativa. E quando eu voltei em 2005, nós voltamos refizemos também, porque cada época demandava uma coisa. Por exemplo, chegou à demanda do autismo, com as novas políticas. Precisava colocar na instrução como iria ficar a carga horária e tudo mais. Portanto, sempre tinha que reestruturar. O assessoramento, com o decreto. E assim nós fomos reestruturando. O ano de 1996, foi muito profícuo, pois além de criar o programa legalmente, criou a Instrução Normativa, o Regimento, que posteriormente depois em 2005, inserimos tudo dentro dos Projeto Político Pedagógico das escolas, eu pedi uma inspetora para acompanhar. E quando voltei eu pedi uma inspetora própria para Educação Especial, e ela me ajudou demais porque nós fizemos toda a parte legal, instituiu tudo junto ao estado, as salas foram criadas junto à superintendência de ensino. Foi todo um processo. Nós recebemos salas de recursos do MEC. Essa documentação está toda lá, mas, posse ver se tem comigo e eu mando para você depois⁴⁶.

Kleyver:

29 - Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

Isabel:

A questão da formação foi muito forte. O tempo todo. Passamos por períodos: a criação das salas de surdos; depois passou as salas Ensino Regular; as salas de AEE o aluno surdo na sala comum, às vezes com intérprete, às vezes sem e no contraturno, aprendia a língua de sinais, os conteúdos em língua de sinais; depois passou a ter sala de surdo novamente, mas não de EJA, aí no Ensino Regular, desde o Ensino Fundamental tinha salas próprias, de primeira à quarta séries, também e durante esse período salas de EJA se mantiveram, com as professoras, mantiveram a formação.

⁴⁶ A entrevistada não achou a documentação.

Kleyver:

30 - E essa salas de EJA, eram só de surdos?

Isabel:

Não, aí já não eram mais sala só de surdos. Mantiveram as salas de EJA que tinha alunos surdos, mas, não eram salas só para surdo. As únicas que eram só de surdos funcionavam lá na ASUL (Associação dos Surdos e Mudos de Uberlândia) e no CESEC também. Com a Fatinha e a Cris. Isso permaneceu por um bom tempo. E no mesmo período, em paralelo, tinha a EJA com surdos e os ouvintes.

Kleyver:

31- Você tem ideia quando começou essas salas de surdos e ouvintes?

Isabel:

A Fatinha vai te contar melhor quando começou isso. Eu queria falar mais uma coisa sobre a questão da formação. A formação sempre ficou assegurada dentro da Instrução Normativa. Então a Instrução Normativa (1996) começou a assegurar o número de alunos por sala no AEE, quantitativo de professores por turma ação no AEE e formação - quem era do AEE tinha que ter formação e participar das formações - o diário foi feito em gráfica. Principalmente depois da lei do Fundeb, da segunda matrícula, que já existia, mas com a lei do Fundeb ficou bem mais criterioso e a inspeção começou a acompanhar de perto essa questão da frequência e do número de alunos. Outra coisa importante, na surdez, havia todo um diferencial no diário, eles iam a semana toda. Quando o MEC encaminhou a proposta de atendimento do AEE em libras, de libras e português como segunda língua. Então, os surdos, tinham atendimento diferente dos outros tipos de deficiência. Por exemplo, o deficiente intelectual tinha cinquenta minutos de atendimento na segunda-feira e cinquenta na quinta. Os surdos tinham atendimento todos os dias da semana, porque um dia ele estava aprendendo língua de sinais, no outro dia ele aprendia a Língua Portuguesa, no outro aprendia o conteúdo da sala, os conceitos. As contextualizações da sala comum eram passadas em Libras e por isso ele precisava de mais tempo. E isto ficou assegurado legalmente junto a inspeção e no Diário também. E assim a avaliação deles passou a ser diferente dos demais. Diferente no sentido do respeito a Libras e passou a ter pesos diferentes. Então o professor do AEE passou a ter que frequentar o conselho. Isto na escola Leônio acontecia muito, mas nas outras escolas não acontecia como deveria. Mas o Leônio foi uma escola que eu acompanhei e por isso eu sei que aconteceu bastante. Eles viam as notas,

comparavam como foi no AEE, como foi no Regular e faziam uma média. Porque que ele tinha respondido aquilo em língua de sinais e não em língua portuguesa. Enfim, a avaliação mudou, passou a ter a questão da participação do conselho de classe para equilibrar e avaliar esses pesos e na inspeção ficou assegurada essa forma de respeitar e avaliar de maneira que o atendimento deles fosse diferenciado dos demais, com uma carga horária maior. E para eles também ficou assegurado que teriam mais professores. Por exemplo, eu como professora do AEE, se tivesse crianças com cegueira, deficiência intelectual e outras coisas, eu atendia todos. Mas o professor que vai alfabetizar o surdo ele teria que ser um professor alfabetizador para conseguir fazer isso, mas para ensinar a língua de sinais tinha que ser um professor de Libras. Então ao final foi criado o cargo do professor de libras.

Kleyver:

32 - A EJA tinha atendimento no AEE?

Isabel:

Só depois de 2005 que ela passou a ter um acompanhamento do AEE. Não, porque já tinha o professor de Libras, que trabalhava somente com surdos, trabalhava como naquelas salas de surdos. Por isso que tinha duas modalidades da EJA. As EJAs que funcionavam nas Escolas Regulares, tinham ouvintes e surdos juntos, tinha um intérprete e todo o aparato. Mas salas de EJA que funcionava nos locais separados como a ASUL, no CESEC e algumas igrejas, essas eram diferentes, não tinha o acompanhamento do profissional do AEE. Mas esses professores também faziam os cursos.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Entrevista com a Professora da EJA para Surdos concedida ao pesquisador Kleyver Tavares Duarte para a pesquisa **A Formação de Professores de Surdos para a EJA: Uberlândia de 1990 a 2005**

REALIZADA NO DIA: 06/04/2022

LOCAL: CONFERÊNCIA WEB - RNP

Kleyver:

1 - Qual seu nome completo?

Isabel:

Maria Isabel de Araújo

Kleyver:

2 - Qual a sua função no EA?

Isabel:

Eu atuei como professora das salas de surdo multisseriadas. Eram salas de jovens e adultos surdos que estavam fora da escola. O município abriu essas salas na escola Criança Feliz, que atualmente é denominada EMEI Profa. Stela Maria de Paiva Carrijo para dar oportunidade para eles retornarem aos estudos e estas salas estavam vinculados ao Ensino Alternativo. Na época, o EA não era um programa, depois passou a se chamar Programa Básico Legal de Ensino Alternativo. Eu era professora da segunda, terceira e quarta séries, portanto, uma sala multisseriada. Havia uma sala de alfabetização, mas era com outra professora. Eu era professora, do Ensino Regular, mas de uma sala especial, que naquela época chamávamos de salas de surdos.

Kleyver:

3- Qual a sua formação quando participou do EA e hoje?

Isabel:

Na época eu era formada em Pedagogia com habilitação em supervisão educacional e orientação educacional, mas eu já estava fazendo o Curso de Especialização em

Psicopedagogia. Eu não tinha especialização em Educação Especial, mas tinha toda aquela formação continuada que o CEMEPE oferecia. Eu tinha todos os cursos. Já tinha feito curso de libras e começado o de Braile com a Valéria e outros cursos. Era a formação básica para atuar no Ensino Alternativo que era oferecida em serviço para os professores. E hoje minha formação é Pedagogia, Psicopedagogia e especialização em Educação Especial em AEE pela Universidade Federal do Ceará e Mestrado em educação também na área de Educação Especial. Minha defesa de mestrado foi sobre os alunos com surdez no Ensino Superior, analisando a concepção dos docentes e discentes em relação a eles no Ensino Superior. Tive formação na área de Altas Habilidades com alguns cursos e hoje eu atuo como professora conteudista e pesquisadora convidada do curso de Extensão de Aperfeiçoamento do Instituto de Letras e Linguística – ILEEL da UFU na área de Altas Habilidades e Superdotação. Trabalho ministrando cursos e dou assessoria em alguns municípios, atuando também em atendimento psicopedagógico para Altas Habilidades de crianças e jovens.

Kleyver:

4 - Quando começou a lecionar para surdos?

Isabel:

Eu comecei em 1990, na Escola Stella Carrijo. A Mirlene começou todo esse projeto, essa proposta do EA e me convidou para trabalhar como professora. Eu aceitei. E a partir daí eu fiquei e me envolvi no trabalho como professora, mas não fiquei muito tempo no trabalho de sala de aula regular com os alunos com surdez.

Kleyver:

5 - Nessa época você já sabia língua de sinais ou nada?

Isabel:

Não, eu sabia Comunicação Total. Na época a gente tinha participado de um congresso com a Marta Cicconi aqui. Tínhamos ido ao Rio de Janeiro também e começamos a estudar sobre o Bilinguismo com Lucinda Brito. Mas a gente usava a Comunicação Total com os meninos (Jovens e Adultos Surdos), pois era o que a gente sabia. E eles que me ensinavam bastante.

Kleyver:

6 - Nesse período você tinha intérprete?

Isabel:

Não, não tinha intérprete na minha sala. Tinha uma professora que ela era intérprete também, mas ela ficava em outra sala. Na minha sala, porque eu sabia um pouco de língua de sinais eles nunca colocaram intérprete para mim. Quando eu tinha dúvidas, dificuldades, eu perguntava muito para meu aluno Paulo Sérgio, que hoje está na UFU. Ele me ajudou bastante. Ele se sentava na frente, via minhas dúvidas e me ensinava. Falava não é assim, é assado.

Kleyver:**7 - Por quanto tempo você lecionou para alunos surdos no Ensino Alternativo?****Isabel:**

Eu atuei de dois a três anos nessa sala. Mas além de ser professora à noite, no período diurno, eu era assessora pedagógica, da professora Mirlene. E a outra, Isabel. A Mirlene era chefe do Departamento de Ensino Urbano e a Vera Rabelo era chefe do Departamento Rural. E nós éramos assessoras dela, da Mirlene. Eu trabalhava de dia e à noite. Como eu tinha um cargo de professora, eu trabalhava no Stella Carrijo. Depois eu assumi a parte do Ensino Alternativo. Em 2000 eu fui trabalhar como professora nas salas de AEE em escolas regulares, mas aí não era só de surdos. Eu atendia várias outras deficiências, como cegueira, deficiência intelectual, surdez, autismo. Trabalhei com vários alunos e com a surdez também. Mas nesse período já existia uma estrutura. Por exemplo, tinha intérprete, instrutor, já existia uma estrutura. Mas em sala de jovens e adultos surdos foi de dois a três anos.

Kleyver:**8- Quando começou a lecionar para surdos possuía algum domínio ou conhecimento sobre a Libras? Se possuía onde/como adquiriu?****Isabel:**

Quando eu comecei a ter contato com os alunos surdos eu não tinha conhecimento nenhum. Então busquei fazer os cursos que a professora Mirlene criou para iniciar o trabalho. Mas não era curso de extensão, eram cursos de formação para preparar os professores da rede municipal. Eu fiz e aprendi muitas palavras, mas palavras soltas e isso na hora da aula, me deixava com um pouco de dificuldade. Por isso que o Paulo me ajudava. Então eu tinha pouco domínio da

língua de sinais, da Libras. Mas a estrutura da língua de sinais, da gramática, eu não tinha conhecimento. Depois fiz o curso de mais de seis meses, cursos mais aprofundados. O que eu adquiri no início foi pela equipe do CEMEPE. Na época, o Ahygo deu cursos para gente. Depois veio o próprio Kleyver e outros. A gente sempre fazia cursos com eles. Eu fiz curso com o Paulo Porto, com a Cristina, que era intérprete, sempre retomando. Mas eu vejo assim. Na época, quando eu iniciei, eram poucas as pessoas que tinham o domínio da Libras, não existia. Se pegava um professor que tinha disponibilidade, que tinha algum conhecimento, que tinha facilidade para tramitar, para poder encarar e ali ele ia aprendendo. É aquele negócio que eu falo muito, que a gente na prefeitura, no Ensino Alternativo e no NADH (Núcleo De Apoio Às Diferenças Humanas) trocava a roda do carro com ele andando. Mas eu acho isso necessário e fez parte de um processo. Acho que para ocorrer a integração foi muito isso, nessa transição da segregação para a integração. Foi muito importante a ousadia das pessoas de buscarem e ter coragem para fazer essa transição. Eu vejo as pessoas na universidade hoje tentando criar várias coisas. Mas se não fosse isso, não teria acontecido. Então, todo o processo de mudança tem essa construção.

Kleyver:

9 - O que era exigido como formação do professor para participar do EA e PBLEA?

Isabel:

Quando iniciou precisava ter uma formação na área da educação, ou pedagogia, ou letras, ou outra licenciatura. No caso, nós tivemos até advogada (Alessandra da Silva), mas ela tinha feito magistério, então sabia dar aula também. Tinha que ter uma formação na área do magistério, conhecer um pouco da Libras e conviver com os surdos. E participar de alguns cursos de formação oferecidos pelo CEMEPE. A exigência nesse período era essa. Depois, com o crescimento da oferta na rede, a gente já começou a exigir mais. Foi criada a instrução normativa que definiu o número de atendimentos, o quantitativo de professores e foi legalizando, institucionalizando de uma forma mais precisa. Isso mesmo antes dos decretos. Com isso o município se foi institucionalizado e criando propostas para trabalhar com apostilas e tudo. Mas além da formação precisava ter o desejo e começar a participar dos cursos. Uma exigência, que era exigência mesmo, era participar dos cursos de formação quinzenais que tinham no CEMEPINHO. Eu chamo CEMEPINHO, porque era um lugar menor, depois que mudamos para o local que é hoje. E aí as coisas melhoraram.

Kleyver:

10 - E depois teve os cursos na Associação dos Deficientes Visuais de Uberlândia - ADEVIUDI (Antiga Associação dos Cegos de Uberlândia - ASSOCEGO -).

Isabel:

Sim, nós conseguimos a cessão do prédio para a ADEVIUDI, pois eles estavam com dificuldades de manter a estrutura. Foi feito um termo de comodato entre a prefeitura e eles por dez anos. Então nós mudamos e transferimos a EJA para lá que passou a chamar PMEA (Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo), houve uma reestruturação. E aí nós tínhamos alunos tanto ouvintes quanto também os meninos com surdez. E lá também realizávamos cursos de formação. Funcionava manhã, tarde e noite. Foi a época que a Fátima e muitos dos meninos também participaram ministrando cursos e aulas. Era muito interessante porque houve a profissionalização, o Ensino profissionalizante direcionado para eles.

Kleyver:

11 - Quando participou do EA foi oferecido alguma formação para lecionar para os surdos? Como foi essa formação?

Isabel:

Foi oferecida a formação continuada, porque a gente tinha que estar fazendo os cursos para atuar. Era uma exigência. Mesmo antes de ter a instrução normativa, isso era uma exigência. E os cursos funcionavam com a característica da Comunicação Total. Os professores que ministriavam as aulas, na verdade eram chamados de instrutores surdos. Trabalhava muito com imagens, com histórias, com contexto. Por exemplo, na sala de aula, trabalhava todas as palavras de uma sala de aula. Trabalhava muito em contexto, mas com palavras. Depois, transformava para frase para chegar na conversação bem no final. Não era uma coisa muito dinâmica. Mas na época era o que a gente sabia. E fomos também estudando e conhecendo. Teve só essa formação e teve uma formação em um Curso de Especialização que o município fez em parceria com a Universidade Federal de Uberlândia para os professores. Era com o professor Apolônio e a professora Mirlene. O Daniel Sales Silva era intérprete e ministrou toda a parte da área da surdez para esses professores. Essa formação, essa especialização, foi muito boa porque deu uma guinada no trabalho com os professores nas salas, principalmente porque

aí já tinha o AEE também e tinha salas de jovens e adultos nas escolas. Então não era mais só na escola Stela Carrijo. Eu não era mais professora, mas eu estava como coordenadora. Então, assim deu um avanço muito grande. Essa formação ajudou bastante.

Kleyver:

12 - Quando começou a lecionar no EA tinha auxílio de intérprete?

Isabel:

Não, não tinha. Por eu ter um pouco de conhecimento da Libras na minha sala nunca foi intérprete. A Elemária até trabalhava lá e como professora ela acudia os outros professores também, mas na minha sala não tinha intérprete. Eu utilizava a Comunicação Total e pedia ajuda dos alunos. Utilizava muitos recursos, tipo maquete, painéis, com papel Kraft. Dividia a lousa em três, muito na intuição, a gente trabalhava muito na intuição. Eu dividia a lousa em três e ali eu colocava um painel. Se eu estava trabalhando, por exemplo, os pontos da cidade eu colocava o painel, eles faziam uma maquete, eu fazia o sinal e os alunos me ajudavam. Os alunos eram copartícipes do trabalho.

Kleyver:

13 - Recebia algum suporte pedagógico? Como era feito o acompanhamento das aulas?

Isabel: O suporte pedagógico que eu tinha advinha dos cursos de formação. Tinha uma pedagoga na escola, mas ela também não tinha conhecimento. Então o suporte vinha da professora Mirlene, que era assessora. Ela ia para a noite e ela assistia nossas aulas. Participava, via e nos orientava como que a gente devia fazer, como organizar o trabalho com os alunos. A professora Mirlene, que já tinha contato com os meninos e que já tinha trabalhado por vários anos na APASUL (Associação de Pais e Amigos dos Surdos de Uberlândia) e na AFADA (Associação Filantrópica De Assistência Ao Deficiente Auditivo). Por isso ela dava suporte para a gente e paralelamente nós fomos estudando os livros e tentando organizar o nosso material didático pedagógico, muito com recursos visuais imagéticos, que era o que nos salvava muito. O acompanhamento era feito pela professora Mirlene. Ela ia assistir a aulas, participava e a gente participava dos cursos. Ela trazia pessoas que conheciam o assunto para nos orientar. E a gente fazia o planejamento e organizava os materiais, tudo sob a orientação dela. E nós professores também nos reuníamos.

Kleyver:

14 - Como era a relação com o aluno surdo?

Isabel:

Vou te falar era muito boa e até hoje eu sou muito assim. Eu falo que eu tenho idade, pois vou fazer 60 anos, mas com molecagens de 15, 20 anos. Eu sempre brincava muito, era muito moleca, mas era brava na hora que precisava. Era muito gostoso, porque eles sentiam a liberdade de estar brincando comigo, me ensinando, puxando minha orelha quanto eu fazia sinal errado. Eles puxavam minha orelha, falavam não é desse jeito. Então eu tinha uma relação de profissional, mas também de amiga. De alguém que estava ali com eles de igual para igual. E porque os respeitava muito, respeitava o saber deles, sempre respeitava e acreditava. Os ouvia muito e buscava ouvir outros também. Uma relação muito boa. Eu tenho saudade. Acho que fui agraciada porque tive a oportunidade de trabalhar em vários locais, vários setores e não deixei inimizade nenhuma. Até hoje tenho muito prazer quando encontro com eles. E sou muito feliz pela relação que foi construída, de respeito, de admiração e ajuda mútua

Kleyver:

15 - Na época que você trabalhava com os alunos surdos no Ensino Alternativo a abordagem usada era a Comunicação Total?

Isabel:

Sim.

Kleyver:

16 - Como avalia a aprendizagem dos alunos surdos no EA?

Isabel:

Havia adaptação, adequação de provas, pois a gente não tinha esses conhecimentos ainda. A gente levava o material que precisava para a prova daquela matéria e aceitava ou fazia uma leitura do que eles queriam dizer com aquilo. Sempre a gente tentava compreender o que ele estava escrevendo. A parte do português a gente precisava cobrar, era a exigência fazer essa cobrança, mas eles tinham dificuldade. Então, a gente usava desenhos, imagens, para eles

mostrarem o que tinham aprendido, isso era uma orientação que nós recebíamos. Mas era cobrado que eles estivessem escrevendo. Tentamos fazer essa adequação muito por intuição e pelo que a gente conhecia na área da Comunicação Total. Não era uma avaliação como hoje a gente entende e que tem estudos na área linguística, não tinha isso ainda. Estava naquela transição, saindo da perspectiva oralista e indo para a Comunicação Total e já pensando que deveríamos respeitar a questão bilingue, mas não sabíamos como. Os alunos que davam o tom para a gente. Eu tentava ao máximo respeitar e tentar entender as respostas deles. Eles podiam se expressar por meio de desenhos. Por exemplo, sobre o ciclo da água, eu solicitava: - Descreva por meio de desenhos. Alguns tinham dificuldade também, porque não eram bons em desenho. Nesse caso, eu aceitava somente as palavras. Havia algumas controvérsias, pois diziam que nós facilitávamos para eles. Mas não era uma questão de facilitar. Era entender o que eles tinham compreendido. Não tinha estudos sobre avaliação, sobre como proceder com a avaliação deles. A gente fazia dentro do que acreditava que eles estavam compreendendo e qual a melhor forma de darem essa resposta para a gente.

Kleyver:

17 - Quais eram as séries que eram atendidas lá na Escola Criança Feliz?

Isabel:

De primeira à quarta séries. Só a primeira, que não era multisseriada. A segunda, terceira e quarta séries eram multisseriadas. Aí separava por fila cada série, porque não tinha quantitativo de alunos. Era duas filas de segunda, uma de terceira e outra de quarta. Por isso que eu te falei que a gente dividia a sala, dividia o quadro.

Kleyver:

18 - Era muito difícil planejar, fazer o planejamento de séries separadas?

Isabel:

Era um trabalho conjunto. Por exemplo, trabalhar em ciências, o corpo humano. Então eu explorava o assunto, e quando era para aprofundar, porque em todas as séries você acaba trabalhando o mesmo conteúdo. Quando eu trabalhava, por exemplo, o município de Uberlândia, a gente fazia uma maquete. Eles faziam a maquete e tinha uns que eram bons para fazer. Eles faziam e depois eu colocava a maquete na minha mesa. E aí eles vinham e eu explicava. Dali eu trabalhava vários conteúdos. E aprofundava o nível de exigência que era

dosado nesse momento da exposição. E depois eu fazia um esquema na lousa. É ensinado para nós fazer esquema desde aquela época. Depois a gente foi ver que trabalhar com mapas conceituais para eles era bom. Então eu colocava os pontos principais e aí retomava. Os outros alunos ficavam parados ou fazendo outra coisa. O tempo era utilizado com todos. Não era fácil. Não era qualquer professor que tinha jogo de cintura. Eu lembro que saía suando. Porque você trabalhava o tempo inteiro, não parava. Mas muito aprendizado. E por mais que a gente se questionasse se isso os ajudava, ajudava sim, porque eles não tinham tido nem esse contato na escola regular com todos os outros alunos (ouvintes). Lá eles perdiam muito, eles falavam isso. Então, naquele momento, eles estavam resgatando a primeira, segunda, terceira e quarta séries. o que eles não tiveram no ensino regular. Eu fico pensando assim hoje na EJA, depois de tudo isso que passou, qual é a proposta? Esses alunos surdos que passaram por essa experiência com a gente, eles devem ter muitas sugestões e ideias de metodologias para ajudar com os alunos e com o professor. E com essas questões da tecnologia e tudo. Acho que hoje deve estar muito bom de se trabalhar, né? Eles devem ter muitas ideias.

Kleyver:

19 - Eles têm muito a contribuir.

Isabel:

Muito.

Kleyver:

20 - Hoje tem as legendas também. Elas ajudam muito.

Isabel:

Quando os surdos chegavam, eles tinham conhecimento de mundo e a leitura do mundo para eles antecedia a leitura da palavra, como dizia Paulo Freire. Eles traziam esse conhecimento. E quando eles entraram em contato com essa leitura da palavra, era uma descoberta muito bonita, interessante. E a partir daquilo, ali eles criavam. Quando eles ajudavam a gente, estavam criando e organizando o pensamento deles. Quando eu via que tinha errado eles já tinham organizado o pensamento deles e me devolviam de outra forma. Então, eu acho que havia aprendizado. Foi muito importante, que é o próprio processo dele de meta cognição. Dele conseguir compreender a forma dele aprender e passar para a gente. Naquela época eu pensava, Meu Deus, será que está dando certo? E foi importante, pois eu não dominar muito a língua de

sinais, porque ajudou o próprio, o aluno a compreender o processo dele de aprendizagem, dele se conhecer. Porque ele buscava lá na memória as formas que eu tinha explicado, organizava o pensamento, criava a estrutura e me devolvia explicando o que era. Se estava certo, ou estava errado o que eu estava fazendo. Na verdade, eles também avaliavam a minha aula e estavam aprendendo quando eles avaliavam a minha aula para me devolver. Então, eu vejo que foi um aprendizado muito grande para eles, tanto que eles se tornaram professores excelentes. Eu acho que isso ajudou bastante na organização lógica do pensamento deles, na construção do conhecimento e na própria estrutura da meta cognição.

Kleyver:

21- Como avalia os projetos no geral (EA e PBLEA)? O que foi bom? O que faltou? O que podia ser melhor?

Isabel:

Foi um bom projeto. Na verdade, houve aquelas salas de surdos que foi muito importante para que os surdos retornassem à escola. Para a gente conhecer um pouco dessa estrutura, desse processo de aprender deles, de conhecer suas vivências e as experiências deles. O projeto de resgatar os alunos surdos de volta à escola, mesmo sendo multisseriadas, eu acho que foi muito ousado e muito importante. Contribuiu para nós, professores, começarmos a ter um olhar diferenciado e daí depois trazer isso para dentro da escola para as salas dentro do contexto regular de ensino e em outras instituições. Isso foi bom e foi importante, mas eu acho que falhou um pouco no processo, na formação dos professores. Foi bom na própria organização, junto com os alunos, da convivência, da organização, dos recursos didáticos. Mas eu acho que pecou um pouco essa estrutura ficar isolada do contexto regular. As salas de EJA do PMEA ficavam ali separadas. Por mais que se buscasse a leitura, que tinha intérprete ou instrutor, mas eles estavam separados dos demais. Era como se fosse um mundo à parte. Então, acho que pecou bastante nisso. Faltou as pessoas estarem conhecendo e eles também convivendo e repassando para os outros da escola, para os outros professores. Isso não houve. Eu acho que faltou. Não por causa dos professores e tudo, mas da própria estrutura. Isso está enraizado na cultura das pessoas, da própria organização política pedagógica das escolas, elas trazem essa fragmentação. E é muito difícil o professor trabalhar criando ligação e eixos com os outros. Tanto as salas da EJA, do PMEA, de surdos, mas dos outros também. Fica tudo muito isolado, cada um na sua caixinha. A gente conversa muito que trabalha hoje numa perspectiva de inclusão, mas ainda está cada um na sua caixinha, cada um no seu quadrado. E isso vem do próprio MEC. Quando

ele tem aquelas estruturas todas separadas, os cursos todos separados, um pacote de alfabetização, outro pacote sobre ensino superior, isso são as caixinhas. Não existe uma situação que trabalha uma formação de forma mais sistêmica. Eu acho que faltou um pouco disso. E falta até hoje. Eu saí da prefeitura, me aposentei e isso era uma frustração, essa fragmentação. Você trabalha, tem a sensação de que você corre, corre, corre, não sai do lugar. Poderia ter sido melhor até a formação continuada, mais sistêmica, não só por trabalhar separado Educação Especial ou a EJA. Então a formação do EJA era do EJA. Isso dificulta esse processo de evolução. No contexto da escola, acho que isso pecou bastante. E a própria organização também a distribuição de salas, a organização de quantitativo de alunos que esbarra também em questões legais e políticas também. Poderia ter sido melhor a questão da formação menos fragmentada, nisso eu acho que pecou muito. E cada um acha que tem que fazer do seu jeito, seu movimento ali e outro que se vire. E eu acho que faltou também: - A gente até começou a fazer uma vez, a articulação com outros setores, da pesquisa, de tanta coisa boa que acontece na sala. Os alunos vão percebendo e trazendo, mas isso não gera conhecimento para melhorar ali dentro. Então, eu acho que fomentar a pesquisa dentro das escolas é muito importante. Eu acho que faltou.

Kleyver:

22 - Depois dessa experiência que você teve no ensino alternativo continuou lecionando para alunos surdos? Onde e por quanto tempo?

Isabel:

Bom, eu continuei trabalhando com alunos no ensino superior. Trabalhei por vários anos na UNITRI com alunos surdos. Foram cinco ou seis anos trabalhando com eles em sala de aula. E o que é que mudou? Mudou que lá a gente tinha estrutura, contava com a presença de um intérprete, o intérprete estava em sala de aula. E eu já tinha mais domínio da língua de sinais do que quando eu iniciei lá sala de EJA de surdos, na sala multisseriadas. Eu já tinha feito vários cursos, ainda estava estudando mais, então conhecia mais da Libras. Eu trabalhava no apoio pedagógico também para os meninos. Era como se fosse um AEE, separado. Eu fazia atendimento no POLEN (Núcleo de Estudos e Apoio em Pedagogia e Diversidade Humana). Então, também tive contato. Cheguei a acompanhar o Kleyver em algumas aulas de anatomia, não interpretando porque quem interpretava era as intérpretes, foi mais no apoio pedagógico. Tinha apoio pedagógico para um aluno que tinha perda auditiva, não era com surdez profunda, mas eu ajudava no apoio pedagógico, na organização de materiais, na orientação aos professores dele, conversando com os alunos porque ficavam reclamando que era mais lento

nas respostas. Enfim, fazia aquele papel de apoio pedagógico e psicopedagógico. Então, eu trabalhei por mais uns quatro, cinco anos diretamente com eles. Nesse sentido foi uma experiência muito salutar também.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Entrevista com Professora da EJA para Surdos concedida ao pesquisador Kleyver Tavares Duarte para a pesquisa **A Formação de Professores de Surdos para a EJA: Uberlândia de 1990 a 2005**

REALIZADA NO DIA: 05/01/2022

LOCAL: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Kleyver:

1 - Qual seu nome completo?

Elemária:

Elemária Medeiros Costa Araújo.

Kleyver:

2 - Qual foi a sua função no programa Ensino Alternativo?

Elemária:

A minha função sempre foi de professora desde que fundou o projeto Ensino Alternativo. Primeiro teve um curso de formação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), o curso de especialização em Educação Especial. E a gente fez esse curso e, logo na época, o então secretário de educação e a assessora pedagógica a Mirlene fundaram o projeto com aquela turma por volta de 1992. Então, desde o início, a minha função era de professora de Língua Portuguesa. Sou formada em Letras e era professora de Língua Portuguesa, mas sempre me identifiquei com a Língua de Sinais que é a língua dos surdos. E aí eu comecei a frequentar a associação e a trabalhar com as crianças surdas na escola Otávio (EM Prof Otávio Batista Coelho Filho), onde eu era lotada. Em toda escola que eu era lotada eu trabalhava com surdos. E aí, na época, a coordenadora Mirlene, percebeu a minha afinidade com os alunos surdos e eu comecei a trabalhar Língua Portuguesa com os alunos surdos. E a estudar também muito como que acontece a aprendizagem da Língua Portuguesa com surdos. Eu trabalhava o conteúdo de Língua Portuguesa e já tinha um certo domínio da Línguas de sinais. Eu, naquela época, era a única professora que não precisava de intérprete. Eu dava aula lá no Otávio - já adiantando um pouco no tempo - eu dava aula para os meninos de quinta a oitava série e não precisava de intérprete. Era muito trabalhoso, cansativo, porque eu fazia duas coisas ao mesmo tempo. Mas no projeto do Ensino Alternativo, eu sempre trabalhei com língua portuguesa, sempre com as

crianças, ou com os surdos na EJA. Em um cargo eu tinha minha turma de português e literatura normal e no outro cargo completo no Ensino Alternativo atendendo as crianças no extraturno, naquele esquema que é até hoje. Depois, continuamos assim, até 1994, no dia primeiro de maio. No final de 1993, a secretaria lançou edital para concurso de intérprete na Secretaria Municipal de Educação. E eu já estava muito envolvida, muito apaixonada pela Língua de Sinais e eu fiz também esse concurso para intérprete. Eu passei e fiz a transposição de cargo de professora para intérprete. Fiquei dois anos e sete meses, os quais eu tive que pagar uma parte do tempo, agora na minha aposentadoria. Porque mesmo trabalhando com as crianças e adultos surdos não contou para minha aposentadoria, por isso que eu só aposentei em maio agora. Então eu tive que pagar mais de 3 anos, mas tudo bem. Foi ótimo, se eu tivesse que fazer eu faria tudo de novo. E aí eu fiquei dois anos quase três na função de intérprete e depois resolvi, até por questões financeiras, voltar para o cargo de professora com os surdos. E sempre, desde que fundou o Ensino Alternativo, eu sempre trabalhei como professora. Ora como professora e ora como intérprete. A menor parte do tempo como intérprete, pois foram só três anos. E a maior parte do tempo, minha vida toda, de 1991 para cá, como professora. E a gente acabava fazendo outras funções. Por exemplo, na escola em que eu trabalhava, às vezes no turno em que eu trabalhava não tinha ninguém para atender aos pais que soubesse a língua de sinais, que conversasse. Os ajudar na biblioteca, era muita coisa. A função era de professora, a principal, mas a gente fazia o que era necessário para o atendimento, para oferecer um atendimento melhor.

Kleyver:

3 - Antes se inicia como projeto, depois se cria uma lei como programa?

Elemária:

Foi, e até hoje é a mesma lei que é embasada na LDB, hoje ela está inserida na LDB, veio para reforçar, no Capítulo 5 da LDB explicita, primeiro começa como projeto depois se pensa em um programa com a legislação que é do município que é embasada na LDB.

Kleyver:

4 - Qual foi a sua formação quando começou a participar do Ensino Alternativo e até hoje?

Elemária:

Eu sou graduada em Letras Português e Inglês. E depois já visando esta formação para os profissionais trabalharem neste Ensino Alternativo, que era recém fundado pela secretaria de educação, o município em convênio com a Universidade Federal de Uberlândia, ofereceu o Curso de Especialização em Educação Especial abrangendo todas as áreas. O curso era de 2 anos. E inclusive, meu TCC foi sobre a integração do deficiente auditivo na sala de ensino regular, através da Libras. Só que naquela época, a coisa estava praticamente começando, era muito desafiador. Tinha mais era classes separadas de surdos, classes separadas especiais. Não se falava em educação bilíngue e nem se falava de surdos na sala do ensino regular, era integração, não era inclusão. E muito menos se falava em bilinguismo. Aí veio essa formação e logo em seguida teve a abertura da sala. Durante esse processo de formação eu fiz um curso de especialização e cheguei a ser aprovada no mestrado de linguística aqui na UFU. Cursei uns sete meses de mestrado, mas esse período coincidiu com a morte do meu filho e eu abandonei e acabei perdendo a minha aprovação no mestrado. Mas além disso eu não estava gostando do mestrado em linguística, não gostei. Eu ia voltar, mas passou, aconteceu tantas coisas e aí tudo bem. Agora eu não tenho mais vontade de fazer mestrado, nem doutorado. Tenho coisa mais importante para fazer. Eu tive muitos problemas de saúde e aí me readaptei. Mas até a minha readaptação sempre a secretaria de educação oferecia em convênio com a universidade muitos cursos, inclusive na modalidade EAD. Foram projetos da Lázara (Lázara Cristina da Silva) da surdez, Cruzando Caminhos, os cursos da Mirlene e depois que a Mirlene saiu a gente tinha também formação continuada no CEMEPE, na mesma linha, com a Isabel e às vezes até outras pessoas convidadas. Eu sempre participei de tudo, de tudo isso. Para você ter uma ideia eu tenho quase 2.000 horas só de curso de formação, seminários, congressos e principalmente em EAD. Alguns não eram da prefeitura. Eu comecei a trabalhar na prefeitura no final de 2006 e estou até hoje só fiquei dois anos fora quando fiz readaptação, tem uns dez anos.

Kleyver:

5 - E nessa readaptação você ficou fazendo que tipo de trabalho?

Elemaria:

Nessa readaptação eu saí da sala de aula. Eu ainda estava na escola Otávio e lá eu fiquei só na biblioteca, mas atendendo os surdos. Você faz de conta que é bibliotecário, mas você dava aula. Porque na readaptação a gente pode atender até cinco alunos. Aí eu fiquei na biblioteca até vir aqui para o EMEI Pampulha, onde eu trabalhei só no administrativo, na secretaria. Então o tempo que eu fiquei na escola (Otávio) eu continuei a trabalhar com surdos, atendendo surdos

na biblioteca. Porque podia atender em grupo até de cinco alunos. E depois que eu readaptei eu não participei de mais nenhum curso.

Kleyver:

6 - Quanto que você começou a lecionar para surdos?

Elemária:

Oficialmente comecei em 1994. Logo após a finalização do curso de especialização, aquela formação. A secretaria de educação abriu uma sala de EJA, de Educação de Jovens e Adultos, porque tinha muito surdos que não tinham nem terminado nem o primeiro grau, a maioria e outros de segundo grau também.

Kleyver:

7 - Mas tinha também as turmas que a Isabel lecionou que era de primeira à quarta série e você trabalhava de quinta à oitava série?

Elemária:

Então, oficialmente, foi em 1994.

Kleyver:

8 - Quanto tempo você lecionou para os surdos no Ensino Alternativo?

Elemária:

Comecei a lecionar a trabalhar com surdo em 1994 até 2012. Mesmo no período que eu estava como intérprete eu também dava aula, pois eu tinha dois cargos. Em um eu interpretava e no outro eu dava aula, fiz as duas coisas.

Kleyver:

9 - Quando você começou a lecionar para os surdos você tinha algum conhecimento ou domínio de libras ou da língua de sinais? Se tinha, onde você adquiriu?

Elemária:

Quando eu comecei a dar aula já tinha um pouco de domínio de conhecimento. Em 1990, eu passei no concurso da prefeitura e em 1991 eu tomei posse. Acredito que foi por volta do mês

de agosto ou setembro de 1991 que começou o curso de especialização com o Apolônio e foi até o final de 1992.

Kleyver:

10 - Mas nessa época tinha também os cursos do Ahygo (Ahygo Azevedo de Oliveira) que aconteciam todos os sábados.

Elemária:

Desde o final de 1991, quando começou o projeto do Ensino Alternativo, a Mirlene, com a turma toda, com o Ahygo, começou a fazer as formações, principalmente sobre os surdos, depois é que o projeto expandiu para deficientes visuais, deficientes mentais, essas coisas. Começou com a surdez, com surdos, com Ahygo. A gente tinha encontros aos sábados, tinha mês que era todos os sábados, ou duas vezes por mês. A gente tinha essa formação aprendendo a língua de sinais com o Ahygo. Ele ensinava para nós, os professores, para aquela turma a língua de sinais. Então em 1994, maio de 1994, quando eu fiz o concurso para intérprete, eu já tinha um domínio bom, pois já fazia um ano e tanto que fazia aula com o Ahygo. Havia mês que as reuniões ocorriam todas as semanas. Então eu aprendi, adquiri os meus primeiros sinais através dos cursos da Prefeitura Municipal de Uberlândia. Na rede municipal que eu conheci a Mirlene e conheci o Ahygo. Quando o projeto iniciou, a Mirlene era a assessora pedagógica do Afrânio (Secretário Municipal de Educação) e criaram, inventaram, fundaram o Ensino Alternativo. Ela começou a peneirar nas escolas quem tinha o perfil, afinidade para trabalhar na área, quem queria. Foi um convite. Por exemplo, na escola Otávio tem Elemária, tem o Fulano e Beltrano que estão interessados e possuem perfil para atuar com os deficientes, foi assim a escolha dos profissionais. E foi durante o curso de especialização que cada um escolheu a sua área, por exemplo, eu fiz meu TCC sobre surdez, porque me identifiquei com os surdos. A Rosângela com a cegueira, a Sônia Bertoni e Maria Helena Candelore com a psicomotricidade. Depois que terminou o curso de especialização nós fomos para a sala de aula. A escolha dos profissionais para o projeto que tinha recém fundado o Ensino Alternativo foi feita dessa forma. Eu lembro direitinho do dia em que colocaram meu nome lá eu ainda discuti: Como que você colocou meu nome sem nem pedir minha opinião (risos)? E se eu falar não?

Kleyver:

11 - O que era exigido como formação do professor para atuar no Ensino Alternativo (EA) no programa Municipal de Ensino Alternativo.

Elemária:

O que era exigido era licenciatura. Em termos de formação universitária a exigência era graduação em uma licenciatura. Depois para permanecer no programa a gente era obrigado, obrigado sim, a palavra é essa, porque se tivesse três faltas na formação, a gente era excluído do projeto, do programa. A gente tinha formação paralela, cada um na sua área. No início mais na área da surdez e depois se expandiu para as outras áreas. Então a gente tinha que ter formação continuada porque o projeto, o programa, entendia como, é fato, que a gente precisava ter uma formação continuada. Porque tudo muda. E principalmente quando você trabalha com a questão da língua, que é viva que evolui a cada dia.

Kleyver:

12 - Você participou do Ensino Alternativo ou programa Ensino Alternativo tinha algum tipo de formação para lecionar, o professor que tipo de formação era exigida desses professores para lecionar para surdo?

Elemária:

A gente teve o curso de especialização e em paralelo a gente teve a formação com a coordenação, com o Ahygo, com a Mirlene. No início essa formação era na área da surdez e depois que vieram as outras áreas como a psicomotricidade, educação física, etc. Então assim a gente teve a formação paralela ao nosso trabalho, sempre no extraturno. Por exemplo, eu trabalhava de manhã e as reuniões eram à tarde, eu tinha que participar das reuniões à tarde. No meu caso que tinha dois cargos, trabalhava de manhã e a tarde, eu era liberada em um dos turnos porque eu estava naquela formação. Foi exigida a participação nessa formação. Como condição necessária para continuar do projeto, era participar da formação paralela que a secretaria nos oferecia. No caso da surdez tinha as aulas de língua de sinais com Ahygo e outros que vieram depois, mas sempre teve uma formação paralela, concomitante ao trabalho.

Kleyver:

13 - Quando você começou a lecionar no Ensino Alternativo no programa Ensino Alternativo você tinha apoio do intérprete?

Elemária:

Eu não tinha porque não precisava, mas, tinha alguns intérpretes que atuavam junto com a gente. Tinha a Ana Beatriz e a Cristiane. Como eu era a única professora com algum domínio na língua de sinais eu não precisava de intérprete, já o professor de Matemática, o Gilmar, ele precisava. Ele precisou mais no início, mas depois ele já sozinho dava conta. Depois veio a aula de História, de Geografia que tinha, os intérpretes. Nós tínhamos o intérprete nas escolas, no EJA, mas eu nunca precisei de intérprete, então eu ensinava o conteúdo e interpretava ao mesmo tempo.

Kleyver:

14 - Quem foram os professores daquela época que ensinavam geografia e história?

Elemária:

A Bianca, loira de cabelo curto, dava aula de História e Geografia. Sandra era intérprete, mas a professora que deu aula de história e geografia acho que foi mesmo a Bianca. Não me lembro qual era o sinal dela. Ela trabalhou inclusive no Bueno Brandão quando saiu de lá. Depois eu não tive mais contato com ela.

Kleyver:

15 - Você recebia algum suporte pedagógico apoio pedagógico, como era feito esse acompanhamento das suas aulas?

Elemária:

Posso falar a verdade?

Kleyver:

Claro que pode!

Elemária:

Existia o apoio pedagógico, sempre existiu, ninguém pode falar que não existiu. Só que apoios pedagógicos que vinham oferecer para mim eram mais atrasados do que minha formação. Como uma supervisora ou coordenadora discutir comigo a forma de atender um aluno se ela não sabia nem dar bom dia para um surdo? As coordenadoras que ficavam dentro das escolas não sabiam nem dar bom dia para os surdos e vinham meter o bedelho dizendo “Você tem que trabalhar desse jeito. Diziam: - Olha, Elemária, você está atendendo este aluno surdo e tem que trabalhar

assim. Eu dizia não, eu trabalho da forma como eu sei que ele realmente está aprendendo. Então tinha um apoio pedagógico, com erros por parte da Coordenação, mas na tentativa de acertar, porque estava tudo muito no começo. Mas, eu sempre tive uma visão diferente sobre a aprendizagem da língua, além, como as pessoas viam. Mesmo antes de trabalhar com surdo, eu sempre estudei muito a questão linguística, a questão das inteligências, da aquisição da linguagem, sempre me fascinou e quando eu comecei a trabalhar com surdos, mais ainda. Então existia o apoio, só que eu dificilmente acatava ou colocava em prática o que esse apoio me falava, porque muitas vezes vinha de forma errada. Estava lá para fazer meu trabalho e tinha que fazer um relatório e mostrar que estava trabalhando. O apoio na área da surdez que eu aceitava era, por exemplo, do Ahygo, da própria Mirlene, do Kleyver que é surdo e dominava a língua de sinais, pois sabiam como proceder. Mas, eu não aceitava jamais um apoio, ou uma ordem de uma pessoa que nunca trabalhou com o surdo e viesse me dizer como que eu deveria trabalhar, porque a secretaria queria assim. Então eu sempre me confrontava muito com os diretores de escola e com as supervisoras. O apoio existia, mas, para mim foi pouco útil. Agora, o apoio logístico, o apoio dos cursos de Formação que a gente tinha com Ahygo e com outros que vieram depois, isso aí a gente sempre teve. Mas o apoio da prática pedagógica dentro da escola, as pessoas tentavam fazer, porque estava tudo muito no começo.

Kleyver:

16 - Como que era a sua relação com o aluno surdo?

Elemária:

Minha relação com os alunos era muito boa. As pessoas que não trabalhavam com surdo diziam: Deve ser bom trabalhar com uma sala de surdos, pois deve ser um silêncio danado! Mas aí é que se enganavam. Era uma dificuldade danada para chamar atenção, eu puxava aluno pela roupa, pela camisa, sinalizava, mas foi tudo muito bom. A minha relação com eles sempre foi muito, muito boa. Além de ter uma relação profissional, dentro daquilo que eu estava fazendo eu tinha uma relação afetiva também, até hoje. Daquela época alguns ainda frequentam minha casa até hoje. Eu me lembro do Carlos André, do Vicente, Leidimar, Priscila.

Kleyver:

17 - Até hoje, você acha que esses alunos têm algum material dessa época?

Elemária:

Eu posso ver, mas a relação com eles sempre foi muito, muito boa tanto profissional como pessoal.

Kleyver:

18 - Como que se dava essa relação sua com o aluno surdo no ensino da língua portuguesa, para sanar as dúvidas nesta comunicação?

Elemária:

Quando eu estava atuando como professora de português em uma sala de ensino regular, por exemplo, numa sala de sétima série, que naquela época tinha dois ou três alunos surdos, eu estava ali e explicava todo conteúdo em português e ao mesmo tempo fazendo os sinais. Só de olhar para cara do aluno, surdo ou não, eu já sabia se ele tinha entendido a explicação. Se ele respondesse aham, já sabia não adiantava. E o surdo principalmente, porque ele ficava com cara de incógnita, tipo não entendi nada. Então quando isso acontecia no ensino regular que eu ensinava o conteúdo para trinta alunos, primeiro eu dava o conteúdo falando e sinalizando aí eu colocava a turma ouvinte para trabalhar. Aí eu ia me relacionar com aqueles dois ou três alunos surdos que eu tinha na sala, sentava e fazia uma rodinha com eles e ia trabalhar em língua de sinais aquilo que eles não entenderam da explicação. Porque eu dava para os alunos ouvintes, mesmo fazendo a língua de sinais, que ali eu estava fazendo papel de professora e de intérprete, era diferente a minha atuação daquilo que eu dava para o meu aluno surdo. Por exemplo, o surdo não trabalha com abstração. Um dia eu falei para o Ahygo você está **pensando na morte da bezerra**? Aí ele me respondeu: Nossa a vaca morreu? É assim que o surdo entende, não entende aquela abstração e principalmente, na parte literária, nos textos poéticos, ficava tudo muito sem sentido. Então eu tinha que me sentar ao lado dos alunos surdos e fazer aquele texto ter sentido em língua de sinais e não é só interpretando. Trabalhando profundamente as substituições semânticas e tudo mais, era fazer o necessário. É assim que tem que ser com surdo, não existe outra forma.

Kleyver:

19 - Sobre a leitura corporal que o surdo tem em relação ao ouvinte você disse que só de olhar já sabia se ele tinha entendido ou não. Como professora de língua portuguesa você trabalhava só a escrita ou você trabalhava também a oralidade?

Elemária:

Eu trabalhava a escrita, o sinal e a oralidade. Eu me identifiquei muito com trabalho do surdo, porque eu sempre fui muito atenta à questão da expressão. Inclusive, aquele livro “O corpo fala”, a gente foi obrigada a ler umas duas ou três vezes nas reuniões com a Mirlene quando a gente começou a ter aula de língua de sinais. Eu sempre fui muito atenta a questão da expressão, da expressão corporal, da expressão facial, até a forma de você se sentar, de você sorrir, de pegar um copo da água, transmite uma mensagem.

Então nessa relação que eu tinha, por exemplo, quando ia trabalhar a questão da linguagem, eu trabalhava escrita, porque meu aluno ouvinte, principalmente, tinha que sair dominando a língua culta, a norma culta e é para isso que a gente está lá. Mas, ele também deve ser capaz de se comunicar de outra forma, verbal, não verbal, então a gente tinha que usar de várias linguagens. No trabalho com surdo, quando tinha um surdo na aula, na sala de aula regular - não estou falando no atendimento do AEE - principalmente, quando eu trabalhava com integração na época - na época não era nem inclusão ainda - eu sempre tentei trabalhar a questão da escrita, da oralidade, da leitura, tudo isso.

Kleyver:

20 - E aí 1994 na sala específica para alunos surdos como era suas aulas? Gostaria de saber como foi o início do seu trabalho na escola “Criança Feliz⁴⁷” com os alunos surdos? Como era essa relação? Como era quando o surdo falava que não entendia alguma palavra? Como que você explicava? Como que se dava essa comunicação?

Elemária:

Para o surdo, a questão das palavras abstratas, das expressões abstratas, o sentido conotativo, o sentido figurado, as metáforas, essas coisas não têm sentido. Como aquele aluno surdo - voltando aqui para o EJA - como aquele aluno surdo ia entender o que aquele texto queria dizer? Eu tinha que me virar para fazê-lo entender. Eu tinha que interpretar, mas mostrando a parte linguística e semântica. Por exemplo, quando eu falo assim: Olha, você é uma mala sem alça! Eu tinha que fazer o sinal de ***Mala 100 Alça*** e eu tinha que expressar semanticamente o que aquilo significava. Então, muitas vezes eu precisava de recurso visual, muitas vezes eu precisava de mímica, sim, mímica mesmo, outras vezes eu precisava de desenho. Muitas vezes eu ficava nervosa brigava com eles e batia a mão na parede e falava: Vocês não aprendem, não

⁴⁷ Atualmente a escola chama EMEI Profa. Stela Maria de Paiva Carrijo

é porque são surdos, mas porque não prestam atenção! (Risos) Todos os recursos que a gente usa com o aluno tido como “normal”, a gente tinha que usar tudo com o surdo e muito mais, para despertar os outros sentidos. Não adianta você falar essa “Máscara é preta e ela serve para proteger contra o vírus da Covid”. Não adianta dizer: “Isso aqui está me matando” que o surdo vai entender que você está matando, enfiando a faca nele. Você precisa expressar de outra forma, construindo sentindo junto com ele. Vou dar outro exemplo para você entender o que é construir o sentido com o surdo.

Não foi nessa época, mas, tinha um aluno na escola Afrânio, essa criança, com sete, oito anos, não me lembro a idade dele. Essa criança surda profunda, era um menino, este menino surdo vivia tão isolado do mundo com a mãe e o pai. Eles davam de tudo na mão, não tinha comunicação entre os pais em língua de sinais. Este aluno, não sabia nem mesmo o que era uma torneira. Eu me lembro que eu e o Ahygo tentamos várias aulas, várias vezes, trabalhar um pequeno texto de uma cartilha com esse menino. Aí apareceu uma imagem de um cano e uma torneira, eu explicava para ele, o Ahygo explicava, fazia sinal de água, mas, não adiantava. Nós tivemos que pegar o menino, levar lá fora várias vezes e mostrar, abrir a torneira, mostrar o cano, mostrar tudo. E falamos para que ele observar quando chegasse em casa, que aquilo que sai da torneira é água, que a mãe mexe e tal. Fomos ao banheiro mostrar. Só a partir disso que ele foi ter conhecimento de que aquilo se chamava torneira, o que era uma torneira. Era assim, não era simples, você tinha que fazer o que fosse necessário para ele realmente entender, para construir aquele significado, e ficar como significante para sempre guardado no cérebro, no consciente dele!

Kleyver:

Para poder guardar o concreto na memória do certo!

Elemária:

Quando era possível! Porque nem tudo era possível. Um texto poético, por exemplo, é muito difícil para você trabalhar o concreto. Como eu disse antes sobre o ditado popular, para o Ahygo; você está pensando na “morte da bezerra”? Ele levou um susto. A vaca morreu? Eu não sabia! Tive que explicar que era abstração.

Kleyver:

21 - Como que você avalia a aprendizagem do aluno surdo no programa Ensino Alternativo da EJA? Como que você avalia a aprendizagem?

Elemária:

Olha o início desse projeto, dessa turma foi muito difícil, durante todo o tempo foi muito difícil o trabalho no EJA. Eu acho que a aprendizagem pode não ter sido das melhores, a mais eficaz, mas, era uma boa aprendizagem. Estou falando em relação a minha sala, por que os outros professores atuavam de primeira à quarta série. Eu acho que era uma aprendizagem boa, que deu um salto na aprendizagem, no conhecimento linguístico de muitos surdos. Porque eles não tinham nada. Então estávamos ali, uma equipe se especializando, dando o melhor de si para esses surdos aprenderam. Tanto que tem muitos que hoje estão na faculdade, porque conseguiram aprender. Sempre foi muito difícil. Eu acho que poderia ter sido uma aprendizagem melhor? Sim. Mas teve uma aprendizagem que foi uma coisa construída até na troca com os próprios surdos. Aqueles surdos mais “evoluídos” linguisticamente falando, eles ajudavam a gente. Por exemplo, na língua de sinais, quando eu tinha dificuldade de explicar alguma coisa, o Paulo me ajudava, o outro surdo me ajudava, porque ninguém melhor do que um surdo para entender aquilo, o que ele vivência. Então, eu acho que na época do Ensino Alternativo e até hoje, a aprendizagem é boa, pois nos esforçamos muito, eu pelo menos, falando de minha parte, eu sempre tentei dar o melhor de mim para fazer com que os surdos aprendessem de fato. E acho que toda a equipe. Teve erros, muitos acertos, porque estava tudo muito no começo, mas, eu acho que foi tudo muito bom!

Kleyver:

22 - Para fazer esse trabalho de avaliação com os alunos surdos o que você julga ser difícil: o ensino da língua de sinais com a língua portuguesa, ou seja, trabalhar a língua portuguesa com a língua de sinais? É difícil fazer isso? Explicar o conteúdo da língua portuguesa na língua de sinais, isso é difícil?

Elemária:

Quem tem o domínio, realmente estuda língua, tanto a língua portuguesa, a questão linguística, tanto a língua de sinais, é difícil, é! Mas, dá para acontecer e acontece. Um professor que não tem noção, que não tem um preparo, que não sabe como funciona a língua de sinais, como acontece a questão da morfologia ou da sintaxe, da semântica, da estrutura a própria língua, como ele vai poder trabalhar? É muito difícil. Eu acho que o bom professor de língua portuguesa para surdos é aquele que tem um domínio profundo de linguística mesmo, da Língua Portuguesa e da língua de sinais, ele tem que dominar!

Bhya:⁴⁸ Tem de ser bilingue?

Elemária:

Sim. Dominar, não na fala. Tem que entender a estrutura da língua portuguesa, estrutura sintaxe, semântica, morfológica, assim como tem que entender a língua de sinais. Sempre que eu trabalhei com surdos, principalmente nessa sala de adultos eu procurava alavancar essa questão do estudo linguístico.

Kleyver:

23 - Como que você avalia os projetos, no geral, do Ensino Alternativo? O que foi bom o que poderia ter sido melhor? O que faltou?

Elemária:

Minha avaliação sobre este projeto, esse programa, o que foi bom, na verdade, foi o que sobrou e o que permanece até hoje do trabalho. Qual era o objetivo? Era oferecer uma educação de qualidade, integração – na época era integração, não inclusão – nas salas regulares. E para isso teve toda essa formação, que eu avalio, durante esse tempo, como excelente, porque realmente foi. Tinha gente que reclamava de estudar. Mas os professores ganhavam os 20% para fazer o curso e ainda reclamavam porque tinha de estudar. O que foi bom? Eu acho que tudo foi bom. Por que existiu esse projeto e se não fosse o projeto como estaria a educação especial de todas as deficiências na rede Municipal de Uberlândia? Como que estaria? Houve erros? Sim. Houve erros, é lógico! Houve muitos erros, assim como também teve muitos acertos. Eu acho que o que teve de melhor foi à vontade, vontade até política, dos gestores daquela época, dos assessores e administradores, de fazer acontecer para essa educação funcionar. O que foi bom para mim? Foi tudo, porque se não fosse esse projeto, eu não teria a formação que eu tenho hoje, eu não teria conhecido os surdos. Então para mim tudo foi bom. Se eu tivesse que fazer novamente, eu faria tudo de novo. É claro que naquela época estávamos começando, então praticamente foi um tiro no escuro para todos nós professores, para a Mirlene, a Isabel e toda

⁴⁸ (Ana Beatriz da Silva) participou das entrevistas como intérprete e como fazia parte da história do Ensino Alternativo como uma das primeiras intérpretes do Ensino Alternativo e nas aulas dos surdos na EJA, por este motivo em alguns momentos pontuais fez algumas interferências nas entrevistas.

aquela equipe. O resultado final foi bom. É claro que poderia ter sido melhor, mas estávamos começando, inclusive, a própria Secretaria de Educação. Para mim o melhor foi eu ter me desenvolvido, trabalhado com surdos, conhecido tantas pessoas especiais e ter tido a oportunidade de aprender. Para mim tudo foi bom. Teve coisas ruins, teve. Apareceram profissionais que só estavam pensando em ganhar os 20% a mais no salário. Outros especialistas, supervisores que queriam mostrar serviço e ficavam interferindo onde não entendiam. Como todo trabalho tinha o bom e o ruim, mas, para mim o saldo foi sempre positivo e se tivesse que fazer eu faria tudo de novo.

Kleyver:

24 - Você disse que ainda tem contato com alunos daquela época. Você já teve uma resposta dos alunos da importância desse período para eles?

Elemária:

Sim, já tive, eu tenho alguns depoimentos por escritos em um projeto meu que desapareceu, mas, depois eu vou procurar. Mas constantemente eles me falam da importância desse trabalho que foi realizado, falam até hoje!

Kleyver:

25 - Depois dessa experiência que você teve lá do Ensino Alternativo você continuou a lecionar para alunos surdos, onde e quanto tempo?

Elemária:

Como eu falei trabalhei com surdos até eu me readaptar (na função) creio que 2011/2012, quando terminou esse projeto. Quando saí de lá voltei para meu cargo, na escola Otávio, no Dom Almir, e continuei trabalhando com surdos no ensino regular. Em sala de aula regular e atendendo também no AEE - antes era Ensino Alternativo e depois se tornou AEE. Então eu readaptei e continuei trabalhando com surdos, mas na EJA, foram só essas turmas na escola Criança Feliz.

Kleyver:

26 - Você quer falar mais alguma coisa, acrescentar algo sobre o que foi perguntado?

Elemária:

Voltando uma questão antes, você me perguntou sobre o que foi bom? O que poderia ser mudado, eu acho que em todo trabalho, em toda inovação sempre há muita expectativa em relação ao trabalho. Eu acho que o mais positivo de tudo, foi que por meio desse programa, desse projeto, muitos professores passaram anos trabalhando fazendo aquilo que amavam, que de fato gostavam. Trabalhava porque gostava. Eu cheguei a ser prejudicada financeiramente, pois como professora eu ganhava quase o dobro do que como intérprete, mas eu gostava muito daquele trabalho. Para mim o mais positivo foi o despertar dos profissionais para trabalhar com os deficientes e a identificação em relação a cada deficiência, os surdos, os cegos. Despertou as habilidades dos profissionais. Eu acho que o mais positivo foi isto, além das pessoas maravilhosas e as chatas também que a gente conheceu no decorrer dessa vida, pois a gente sempre aprende com elas! Eu quero agradecer muito, primeiro a Deus, a toda equipe que fundou esse projeto, a todas as pessoas que sempre dedicaram muito tempo, o falecido Doutor Afrânio, a Mirlene, a Isabel todas as pessoas, assessores os intérpretes dos surdos. Eu acho que fui muito feliz na minha profissão, queria poder voltar no tempo e trabalhar mais uns 20 anos com surdos. Quero agradecer a você Kleyver por você ter me convidado a participar aqui de sua tese.

Anexo F - Entrevista com Dutra

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Entrevista com o Professor da EJA para Surdos concedida ao pesquisador Kleyver Tavares Duarte para a pesquisa **A Formação de Professores de Surdos para a EJA: Uberlândia de 1990 a 2005**

REALIZADA NO DIA: 05/01/2022

LOCAL: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Kleyver:

1 - Qual seu nome completo?

Gilmar:

Gilmar Aureliano Dutra

Kleyver:

2 - Qual foi a sua função no Ensino Alternativo?

Gilmar:

Eu era professor de matemática no Ensino Alternativo.

Kleyver:

3 - Qual era sua formação quando ingressou no Ensino Alternativo? E se depois que você ingressou buscou mais alguma formação?

Gilmar:

Eu sou licenciado em matemática. E na época que eu fiz o curso a gente pegava também o diploma de ciências. Então eu era professor de matemática e ciências. Depois eu fiz especialização em tecnologia da Educação.

Kleyver:

4 - Quando você começou a lecionar para surdos?

Gilmar:

Eu acho que foi 1986 ou 1985. Na verdade, eu trabalhei só para uma turma e só nessa escola (Criança Feliz⁴⁹).

Kleyver:

5 – Essa escola era de 5^a a 8^a série ou de 1^º a 4^º ano

Gilmar:

Era só quinta oitava série.

Kleyver:

6 - Quanto tempo você lecionou para os surdos na EJA?

Gilmar:

Eu creio que foi um ano e meio ou dois anos, foi só o período daquela turma formar. Antes eu estava fazendo o curso de libras. Mas eu trabalhei com eles só naquele tempo, até eles formarem. Depois eu não lecionei mais para surdos.

Kleyver:

7 - Quando começou a lecionar para os alunos surdos você já tinha algum domínio ou conhecimento de libras? Onde que você adquiriu esse conhecimento?

Gilmar:

Foi em uma formação lá no CEMEPE. Era um curso realizado aos sábados com o Ahygo (Ahygo Azevedo de Oliveira).

Kleyver:

8 - Começou no CEMEPINHO, no bairro Lídice, com o Ahygo.

Gilmar:

Sim. O Ahygo era instrutor. Eu fiquei praticamente um ano fazendo curso que era somente aos sábados. E depois apareceu o convite para trabalhar com essa turma. Eu lembro quando a

⁴⁹ Atualmente a escola chama EMEI Profa. Stela Maria de Paiva Carrijo

Mirlene nos chamou, éramos um de cada área para trabalhar e eu nem sabia do que se tratava. Então apareceu esse convite para eu dar aula de matemática para esta turma. Então, na verdade, eu não dominava bem ainda. Nós participávamos dos cursos aos sábados e eu gostava muito de ser aluno nestes cursos. Mas, nem imaginava que eu já iria atuar, o convite me pegou meio desprevenido. Eu comecei com intérprete na sala, inclusive eu sou muito grato a Bhya (Ana - Beatriz da Silva⁵⁰), pois ela foi minha intérprete por três a quatro meses e me ajudou muito. Se não fosse ela eu não conseguia fazer meu trabalho. Eu lembro direitinho que tinha outros professores que não estavam dominando a língua, libras. A Bhya falou: - agora eu vou te deixar, vou para outra turma, pois você consegue dar aula sozinho. Eu falei para ela: não Bhya, fica comigo até acabar o ano. Mas, não teve como. Ela ficou comigo três a quatro meses e aí eu já estava dominando libras para dar aula. E quando aparecia alguma dúvida de algum sinal, os próprios alunos me ajudavam, me ensinavam. A gente fazia uma troca, eu os ajudava eles e eles me ajudavam. E foi assim até o final do ano. Deu saudade da Bhya para interpretar, mas ela já estava com outro professor. Foi muito bom, uma época muito boa. Fui feliz.

Kleyver:

9 - Naquela época o que foi exigido de formação para os professores participarem do Ensino Alternativo?

Gilmar:

No meu caso, como eu fui convidado para ser professor daquela turma, eles queriam especificamente um de cada disciplina. Foi porque tinha a formação em matemática e já atuava na rede municipal. E uma das coisas que nos preocupava, não só eu, mas, os outros professores é como ficaria a questão da língua, da libras. Porque a gente fazia o curso, mas a maioria não tinha domínio. Daí falaram que teria um intérprete, para nos ajudar. Aí nos sentimos mais confortáveis para a gente exercer essa função.

Kleyver:

10 - Quando você participou do Ensino Alternativo foi oferecido alguma formação para lecionar para os surdos? Como foi essa formação?

⁵⁰ (Ana Beatriz da Silva) participou das entrevistas como intérprete e como fazia parte da história do Ensino Alternativo como uma das primeiras intérpretes do Ensino Alternativo e nas aulas dos surdos na EJA, por este motivo em alguns momentos pontuais fez algumas interferências nas entrevistas.

Gilmar:

A principal formação foi a de Libras. A gente terminou o curso e passou a levar mais a sério, pois estava tranquilo e, de repente precisou usar a libras. Era necessário ficarmos mais espertos. E no caso do CEMEPE, qualquer assunto que tratasse a respeito à Libras, ou aos surdos, eu procurava participar dos cursos para tentar aprender mais. Na época também alguns livros foram encomendados, não me lembro os títulos. Mas o que era recomendado eu lia e ouvia palestras que fazia parte dessa atividade.

Kleyver:

11 - Você Participou daquele curso de formação com professor Apolônio na UFU?

Gilmar:

Não participei

Kleyver:

12 - Quando você atuou no Ensino Alternativo tinha apoio de intérprete.

Gilmar:

Sim. Como eu falei, a Bhya ficou três a quatro meses sendo minha intérprete. E depois os próprios alunos me ajudavam.

Kleyver:

13 - Você tinha algum apoio pedagógico para acompanhar seu trabalho em sala de aula?

Gilmar:

Eu tinha apoio, mas não lembro o nome da supervisora. Fazia reuniões para discutir a parte pedagógica, o que estava acontecendo. E trocava informações entre os professores do grupo para ver sugestões e o que poderia ajudar. Leituras, participação nos cursos do CEMEPE, tudo isso ajudou. Esse foi o apoio que nós tivemos. E a Mirlene foi uma guerreira.

Kleyver:

14 - Como era a relação de professor com os alunos surdos?

Gilmar:

Eu adorava. Eu achava muito bom. Parece que era outra vida, outras pessoas, eu aprendi a amar, aprendi a gostar mesmo. Porque eu não tinha convivência com surdos e foi um outro mundo, encantador. Eu gostei demais de ter trabalhado com surdos. Uma das coisas que eu via é que, por exemplo, o surdo faz uma leitura corporal perfeita. Não adianta como professor, você querer mentir para um surdo. Então às vezes eu estava cansado e falava: estou muito cansado. Pois não adiantava falar que eu estava bem. Eles tinham essa leitura e não adiantava eu querer enganar. Foi uma relação muito sincera, o tempo todo. Eu não tinha essa vergonha de perguntar: - Como faz esse sinal? Como que representa tal coisa? E aí nós crescemos juntos. Pois precisava que eu ajudasse eles e eles me ajudassem. Foi muito boa mesmo

Kleyver:

15 - Esse primeiro contato com surdos te causou um certo nervosismo ou foi algo assim natural? Por que você tinha o apoio do intérprete?

Gilmar:

Eu estava tão empolgado que eu não senti nervosismo não. Eu preparava as aulas e usava como apoio um material pedagógico de matemática para ensinar aos surdos, com a visão que eu tinha, como a minha concepção. Eu mostrava os materiais e lógico que o intérprete ajudava o tempo todo. Então me deixava mais tranquilo poder usar esse material, pois eu acho que eles tinham capacidade de entender através do material, isso me ajudou muito. E o que podia ser mais difícil seria a linguagem. Mas a intérprete era sensacional.

Kleyver:

16 - Depois que a intérprete se ausentou da sua sala se você se sentiu desamparado ou você conseguiu continuar normalmente? Você já sabia um pouco de libras ou não sabia quase nada?

Gilmar:

Eu estava praticamente dominando. E foi como eu falei, quando eu tinha alguma dúvida eu perguntava para os próprios alunos. Houve uma troca.

Kleyver:

17 - A relação com surdos foi boa?

Gilmar:

Foi ótima. Eu gostei muito.

Kleyver:

18 - Então foi uma boa experiência?

Gilmar:

Foi uma experiência muito boa. Eu acho que é um outro mundo, diferente do que a gente vive normalmente.

Kleyver:

19 - Na época você elaborou o material didático pedagógico adaptando para os surdos? E se você trabalhava muito esse espaço visual para que os surdos pudessem perceber?

Gilmar:

Sim. Foi o melhor caminho que eu achei. Porque mesmo os ouvintes eu sempre gostei de trabalhar muito material concreto, dinâmicas, exemplos. Não ficar somente no quadro, enchendo a paciência do aluno. Só que com os surdos, foi mais adequado, pois eles conseguiram perceber melhor do que o ouvinte na parte do material concreto. Então tudo que eu fazia, toda aula que eu preparava eu usava material concreto para ajudar. Era um apoio que eu tinha nas minhas aulas e que eu via que surtia efeito. Até cartazes. Eu me lembro de usar alguns bichinhos de madeira, de plástico, para poder fazer classificação, seriação. Mostrar para eles o par, o ímpar. Tudo isso era feito concreto e ficava bem, bem, mais fácil. Ajudou muito mesmo. Parece que essa questão de fazer o material é uma coisa que veio de mim. Mesmo na época quando eu era aluno, eu já tinha ideia que seria professor. Eu ficava olhando meus professores e pensando se eu fosse professor o que que eu poderia fazer para que essa aula fosse melhor? Eu notava que os professores eram muito teóricos, que não usavam material concreto. Eu pensava, se um dia eu for professor eu com certeza vou fazer diferente. Tanto é que eu dei vários cursos no CEMEPE mostrando como usar material concreto, de que maneira que trabalha. E depois que eu trabalhei com surdos aí foi uma felicidade para mim ver que eu estava no caminho certo.

Kleyver:

20 - Como você avaliou e avalia a aprendizagem dos surdos naquela época no Ensino Alternativo?

Gilmar:

Eu avalio que era positiva, considerando que na aprendizagem não tem muita diferença entre o aluno surdo e o ouvinte. Porque vai do aluno querer aproveitar o que está sendo desenvolvido para ele. Eu já tive muito aluno ouvinte que realmente nunca aproveitou nada das aulas. E tive alunos surdos que foram muito bons na questão de entender o que eu estava querendo transmitir. Na minha opinião cabia mais ao aluno aproveitar o que a gente estava trabalhando.

Kleyver:

21 - Na época em que você trabalhou com os alunos surdos essa interação que você tinha com os alunos na sala, essa troca, você acha que isso favoreceu para que eles se sentissem motivados e tivessem interesse em suas aulas?

Gilmar:

Eles se sentiram motivados e aprenderam a ter um certo respeito de saber que eu estava ali para ajudar e que eu não tinha essa questão de ser orgulhoso. Quando eu não sabia eu pedia ajuda notavam que tinha um companheiro que poderia realmente ajudar. Isso realmente ajudava no trabalho de matemática eu fiquei muito tranquilo em relação a desenvolver o trabalho com eles.

Kleyver:

22 - O espaço da sala de aula era bom? A adaptação do espaço era boa para possibilitar que os surdos tivessem uma boa acuidade visual? A claridade era boa?

Gilmar:

Eu vejo assim, essa é uma história que já tem mais de 25 anos. Por ser daquela época, as condições não eram 100%, mas eram favoráveis. Era possível trabalhar, aliás foi possível trabalhar. Diferente de hoje, às vezes o professor tem muito recurso e não usa nada. Na época a gente usava todos os recursos que tinha e ainda tentava criar coisas diferentes e levar para sala de aula.

Kleyver:

23 - Como você avalia o Ensino Alternativo daquela época? O que foi bom? O que podia ser melhor?

Gilmar:

Naquela época, como eu era professor de matemática, eu estava nas escolas, eu participava, ou dava cursos no CEMEPE, eu ficava observando a questão do Ensino Alternativo. E quando a Mirlene chegou e começou a dar uma ênfase maior eu vi que ela foi uma guerreira nessa área, pois quando ela entrou fez a coisa acontecer. Ela não deixava que as coisas passassem sem ajudar. Então acho que foi uma sorte ter uma pessoa como ela, que apesar de todas as dificuldades que enfrentou, ela ajudou muito. Penso que se não fosse uma pessoa que tivesse a mesma vivência com os surdos, talvez o projeto estivesse bem atrás, até hoje.

Kleyver:

24 - Hoje nós temos alguns materiais pedagógicos já publicados nessa área da surdez. Você tem conhecimento disso? Por exemplo, você quando iniciou confeccionava seu material didático pedagógico. Você nunca pensou em publicar alguma coisa? Fazer alguma história? Ou se você tem informações de outros professores que estão aí nesse Campo da matemática para surdos?

Gilmar:

Tem muito tempo que eu estou fora da área, de lecionar para surdos, do Ensino Alternativo, mas na época eu cheguei escrever um livro aí eu conversei com o secretário Afrânio, dr. Afrânio. Ele mandou eu pedir para três pessoas lerem e fazer uma avaliação. Foi aprovado, mandou para gráfica, fizeram os protótipos e eu cheguei a ver na gráfica que estava tudo certo. Envolvia matemática, trabalho de matemática, não só com surdos, de um modo geral. Aí houve um corte na prefeitura de 20% de tudo que estava sendo executado e o livro dançou. Não teve como publicar. E no livro eu tinha alguns joguinhos que serviam desde a educação infantil até o nono ano (antiga oitava série). Com passar dos anos aquilo me deu uma desilusão e eu não quis nem publicar por conta própria. Tinha que ser naquela época, não foi, então encerrou.

Kleyver:

25 - Você tem esse material?

Gilmar:

Eu tenho, mas não cheguei a publicar. A minha proposta com Doutor Afrânio foi a seguinte, a primeira tiragem seria mil exemplares, oitocentos iria para o CEMEPE, doaria para o CEMEPE. Duzentos exemplares ficariam comigo e sempre que o CEMEPE precisasse de algum curso eu ministraria.

Kleyver:

26 - Eu preciso de documentos, pois muito se perdeu. Então gostaria de saber se tem material da época?

Gilmar:

Não tenho nada

Kleyver:

27 - Você tem contato com algum aluno daquela época?

Gilmar:

Não. Já entrei, conversei um pouco, mas não tenho contato.

Kleyver:

28 - Depois da experiência com Ensino Alternativo, você trabalhou novamente com alunos surdos? Quando e por quanto tempo?

Gilmar:

Na prefeitura eu fiquei mais de trinta anos trabalhando. Comecei na zona rural, depois aprendi a trabalhar com os surdos, depois fui ser diretor de escola de Educação Infantil, depois dei cursos no CEMEPE, fui assessor do secretário de educação por dois mandatos de prefeitos diferentes e finalizei voltando para zona rural. Então o tempo todo foi só com novas experiências que foram acontecendo. Mas não trabalhei com surdos depois. Eu trabalhei na melhor época que existiu!

Kleyver:

29 - Tem mais alguma coisa que o senhor queira acrescentar?

Gilmar:

Eu vou contar um caso. Eu cheguei na sala e os surdos estavam conversando e tinha dois que estavam sentados mais a frente, perto da mesa do professor. Eles estavam discutindo entre eles, estava meio ferrenha a coisa. Eu cheguei, falei boa noite, tudo bem? E perguntei o que estava acontecendo? E eles me disseram que estavam apostando uma coisa, que achamos que você pode resolver. Eu disse pode falar. Eles queriam saber o seguinte, se quem é ouvinte consegue ouvir uma caneta quando ela cai e bate no chão? Um deles estava teimando que não é possível ouvir e o outro achava que dava para ouvir, mas não tinha certeza. Eles tinham mais ou menos de trinta anos a quarenta anos idade cada um. Eu falei, é simples de resolver. Você fica com a caneta e eu vou ficar com a mão baixa, de costas para vocês. Aí você deixa a caneta cair na hora que você quiser. Se eu ouvir a caneta cair eu levanto a mão. Aí a caneta caiu eu levantei a mão. Foi um silêncio danado, porque os surdos fazem barulho. Aí fizeram de novo, de novo até lá pela quinta vez eu falei nós vamos ficar a noite inteira aqui eu abaixando e levantando o braço? Parece que eles não acreditavam de jeito nenhum que um ouvinte conseguia ouvir o barulho de uma caneta caindo. E para piorar a situação, eu já estava de frente para eles, fazendo sinais e mostrei na parte de cima da sala de aula, tinha um buraco bem grande que emendava uma sala na outra. Aí eu falei para eles que eu estava ouvindo a professora que estava dando aula do outro lado. E muitos alunos ficaram impressionados como eu consegui ouvir? Eu disse era a fulana, professora de geografia, e que ela estava meio nervosa. Aí um deles foi até a outra sala para confirmar se era a professora que eu havia falado e voltou impressionado. Quando eu falo de troca de experiências é isso. Coisas simples que não iriam perguntar se não conversassem comigo. Se a gente não interagisse. É nessa troca que a gente aprende.

Kleyver:

São experiências diferentes de um ouvinte e de um surdo. Muito obrigada pela participação.



PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CENTRO MUNICIPAL DE ESTUDOS E PROJETOS EDUCACIONAIS *Juánela Diniz*



NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS DIFERENÇAS HUMANAS - NADH

Av. Prof. José Inácio de Souza, 1968 – B. Brasil – Uberlândia/MG – CEP 38400-732 - Fone (34) 3212-4363 / Fax 3211-6859
E-mail: cemepe@uberlandia.mg.gov.br / cemepeeduca@hotmail.com

PROGRAMA BÁSICO LEGAL ENSINO ALTERNATIVO

HISTÓRICO E ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

Ao se fazer uma análise retrospectiva da Educação, percebe-se que sua trajetória acompanha a evolução histórica da conquista dos direitos humanos.

Sabe-se que, embora o direito à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais esteja garantido na Constituição Brasileira (art.208 inciso III), o percentual de crianças, jovens e adultos atendidos sistematicamente ainda é insuficiente. É preciso, então, garantir o acesso e permanência na escola, de qualquer aluno, sem excluir ninguém. Isso significa colocar em prática uma política de respeito às diferenças individuais, o que representa atendimento diferenciado para determinados alunos, dentre os quais se situam aqueles com necessidades educacionais especiais.

A escola brasileira tem se mostrado incapaz de aceitar e educar as pessoas com necessidade educacionais especiais. A falta de compromisso com o aluno, resultante do desconhecimento quanto ao papel da educação especial e de seus objetivos, por parte de alguns vem dificultando o atendimento educacional especializado, no contexto da escola comum. Sabe-se que, embora o direito à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais esteja garantido na Constituição Brasileira (art.208 inciso III), o percentual de crianças, jovens e adultos atendidos sistematicamente ainda é insuficiente. É preciso, então, garantir o acesso e permanência na escola, de qualquer aluno, sem excluir ninguém. Isso significa colocar em

prática uma política de respeito às diferenças individuais, o que representa atendimento diferenciado para determinados alunos, dentre os quais se situam aqueles com necessidades educacionais especiais.

A escola brasileira tem se mostrado incapaz de aceitar e educar as pessoas com necessidade educacional especial. A falta de compromisso com o aluno, resultante do desconhecimento quanto ao papel da educação especial e de seus objetivos, por parte de alguns vem dificultando o atendimento educacional especializado, no contexto da escola comum.

Buscando soluções para toda essa problemática e pensando tornar possível a delinearção e implantação do atendimento ao indivíduo com necessidade educacional especial nas escolas municipais, foi elaborado o projeto de ensino e pesquisa denominado Ensino Alternativo, pela professora doutora Mirlene Ferreira Macedo Damázio (então assessora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação do Município de Uberlândia) visando responder e superar as dificuldades até hoje enfrentadas frente a integração desse indivíduo no sistema regular de ensino.

O projeto iniciou-se em 1991 e foi implantado em 1992 em cinco escolas urbanas (Escola Municipal Professor Sérgio de Oliveira Marquez, Escola Municipal Professor Leônio do Carmo

Chaves, Escola Municipal Afrânio Rodrigues da Cunha, Escola Municipal Professor Eurico Silva, Escola Municipal Boa Vista) e uma rural (Escola Municipal Antonino M. Silva – Martinésia) e em salas cedidas pela Associação de Moradores no Bairro Luizote. Logo em seguida o atendimento feito na Escola Boa Vista, transferiu-se para a Escola Municipal Professor Mário Godoy Castanho).

Através do projeto Ensino Alternativo, foi dado assistência ao aluno com necessidades educacionais especiais, tanto na Zona Urbana quanto na Zona Rural. O mesmo referia-se a uma dinâmica de ação pedagógica que acontece dentro da escola para favorecer a aprendizagem dos alunos com deficiências auditiva, física, visual, mental leve e distúrbios de aprendizagem. Tal dinâmica atende ao princípio da integração – “os alunos se adaptando ao sistema educacional” (Kazumi 1988 p.9) que era a política educacional vigente. O objetivo do programa era minimizar as principais barreiras que o educando com necessidades educativas especiais encontrava no ensino regular, dentre elas: carência na assistência individualizada, inadequação de recursos didático pedagógicos, falta de equipe especializada para comunicar-se com o deficiente auditivo, bem como a estruturação de um trabalho psicossocial, que viabilizasse sua inclusão e evitasse a discriminação.

Essa dinâmica envolvia toda a equipe escolar contando, ainda, com educadores

especializados que assessoravam o aluno em parceria com o professor regente na sala de aula regular e prestam atendimento individual em horário extra-turno. Para esse atendimento especializado a escola possui uma sala denominada “Sala de Ensino Alternativo “que corresponde a um espaço reservado e organizado com vários materiais adaptados e construídos de acordo com as necessidades de cada aluno. É necessário ressaltar que todos os profissionais envolvidos no projeto participavam semanalmente de cursos de formação continuada, sendo estes imprescindíveis para uma boa atuação em qualquer área, e principalmente na educação especial, a qual exige conhecimento, habilidade, experiência, dentre outros.

No ano de 1993, o projeto expandiu-se para 27 escolas das redes rural e urbana de 1^a série ao 2^o grau e supletivo. Com isso foi necessário além dos cursos oferecidos, ampliar a composição de uma equipe multidisciplinar para acompanhar o trabalho realizado pelos profissionais na escola e comunidade, prestando-lhes assessorias. Assim, a equipe inicial que era composta por apenas psicopedagogas, professoras de BRAILLE e instrutor de LIBRAS, passou a contar com mais profissionais, sendo estes: psicomotricistas, técnico em baixa visão e intérpretes de LIBRAS. Vale ressaltar que os instrutores de LIBRAS e professoras de BRAILLE são pessoas com deficiência auditiva e visual respectivamente.

Baseados em estudos e nas práticas cotidianas, a equipe percebeu a necessidade de oferecer aos profissionais que atuavam no Ensino Alternativo e professores regentes, cursos de LIBRAS e BRAILLE, visto que os mesmos estavam tendo dificuldades em comunicar-se com o deficiente auditivo – D.A, ou de adaptação de material didático para o cego. Começaram então cursos nessas áreas, todos oferecidos no Núcleo de Assessoria e Pesquisa Sobre a Educação da Pessoa Portadora de Deficiência (extra-turno). E em 1994 o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) enviou até Uberlândia representantes para avaliar e certificar intérpretes em Libras nesta cidade. Durante todo esse período foram elaborados instrumentais de avaliação, diagnóstico e acompanhamento através dos quais se realizava análise quantitativa e qualitativa do desenvolvimento dos alunos, profissionais, etc. Os dados coletados periodicamente serviam de referencial para possíveis reestruturações nos planos de intervenção.

Devido a sua amplitude, seriedade e ser inédito em termos de Brasil, estar incluído no Plano Decenal de Educação e ser reconhecido nacionalmente pelo MEC e CORDE, internacionalmente pelo Programa Ibero-American, cadastrado pela UNESCO, em novembro de 1996 passou a configurar-se como Programa Básico Legal Ensino Alternativo, com a criação da lei complementar nº 157 de 07 de novembro de 1996.

Após cinco anos de funcionamento do projeto Ensino Alternativo nas escolas municipais

urbanas e rurais, foi possível detectar a necessidade de efetivar mudanças estruturais e funcionais no sentido de torná-lo mais coerente à clientela. Para tanto a equipe responsável pela assessoria, após colher sugestões dos profissionais das escolas, elaborou uma proposta de ação para suprir as dificuldades, assim como atender as reivindicações.

Conforme análise realizada pôde-se afirmar que naquela estrutura, considerando a relação entre o número de escolas atendidas e o número de profissionais responsáveis pela assessoria, bem como o não investimento por parte da Secretaria em manter a qualidade, o número de escolas que estavam sendo atendidas, tornou-se inviável um acompanhamento criterioso de cada caso, sendo assim optou-se pelo processo de reformulação, ou seja, o programa Ensino Alternativo ficou restrito a apenas 12 escolas urbanas passando por um processo de nucleação. As escolas que atendiam menos de oito alunos com necessidades educacionais especiais deveriam transferi-los para a escola mais próxima que desenvolvesse o Programa Ensino Alternativo.

Ficou determinado que o ensino de 5^a a 8^a série para alunos deficientes auditivos seria oferecido em escolas que tivessem instrutor e intérprete, os quais ficariam fixos na escola de terça a sexta-feira, pois nas segundas-feiras iriam para o Núcleo do Ensino Alternativo para estudos e encontro com a equipe para discussões sobre o trabalho, sendo o mesmo procedimento para a área da deficiência visual.

Com a nucleação, os alunos com necessidades educacionais especiais das escolas rurais e pré-escolas, seriam considerados “casos isolados”, recebendo a escola apoio do Núcleo para elaboração do plano de intervenção. O curso de supletivo para deficientes auditivos (modalidade de ensino a nível experimental) tinha como objetivo possibilitar o retorno do aluno à escola, assim como recuperar suas defasagens de conteúdo. Em 1998 os alunos do supletivo de 1º e 2º graus foram transferidos para o ensino regular.

Em 1999, o Programa Ensino Alternativo passou a integrar-se à equipe do CEMEPE (Centro de Municipal de Estudos e Projetos Educacionais - Julieta Diniz), visto que todos os projetos e programas ficaram com uma direção única. Neste mesmo ano iniciou-se o trabalho de arteterapia com uma professora fixa no CEMEPE, atendendo os casos que necessitavam de maior acompanhamento e também orientando o trabalho nesta área em algumas escolas que tinham o Programa Ensino Alternativo. Integrou-se também ao Programa, o serviço de inspeção escolar cuja função foi de acompanhá-lo e elaborar orientações. Uma das orientações elaboradas foi a instrução 003/99 da Secretaria Municipal de Educação que regulamentou e normatizou oficialmente o

Programa Ensino Alternativo. Neste mesmo ano, o programa foi premiado pela Fundação Roberto Marinho, contemplando os Deficientes Auditivos com fitas de vídeo do Telecurso 2º grau, legendadas. A Equipe do CEMEPE continuou preservando a filosofia de trabalho do programa, bem como a ampliação de cursos, palestras, contratações de novos profissionais e parcerias, etc.

No ano de 2001, através da Secretaria Municipal de Educação, criou-se a Divisão de Educação Especial, da qual o Programa passou a ser um de seus segmentos. Foi realizado o 1º Ciclo de Palestras do Programa Ensino Alternativo visando buscar subsídios teóricos para reflexões e diretrizes para 2002. O tema central das palestras foi a política mundial de Inclusão. É importante salientar que a educação inclusiva advoga por uma escola para todos de forma que a escola atenda não somente os deficientes, mas os negros, pobres, índios enfim, todos os deserdados sociais.

A possibilidade de implantar na rede um modelo de escola inclusiva revelava a possibilidade de obter-se grandes avanços em relação ao ensino especial, deixando claro que algumas ações propostas poderiam servir apenas como caminhos facilitadores desse novo modelo de ensino.

O Programa Ensino Alternativo atendia cerca de 536 alunos com necessidades educacionais especiais e era composto por aproximadamente 150 profissionais da educação. Ainda naquele ano, foram levantadas características gerais do Programa, das quais foram listadas dificuldades e propostas para que fossem sanadas. Observou-se que as dificuldades foram encontradas em vários setores: estrutura física, mobiliário, superlotação nas salas regulares, falta de interação entre os profissionais do ensino regular e ensino alternativo, falta de vagas nas escolas e falta de parcerias com profissionais da saúde. Para suprir essas dificuldades, foram elaboradas várias propostas, que deveriam ser colocadas em prática no ano de 2002.

Das propostas elaboradas em 2001, foram efetivadas em 2002: o atendimento de 1ª à 4ª séries, nas escolas Professor Luís Rocha e Silva (Projeto: Buscando Caminhos para a Inclusão, com dois professores em sala atendendo a todas as diversidades) e Professora Gláucia Santos Monteiro (salas específicas para surdos, com 01 professor e 01 instrutor no ensino regular), nessas duas escolas constavam aulas de Libras na grade curricular e as mesmas teriam o acompanhamento dos trabalhos de forma sistematizada, caracterizando pesquisas científicas. Isto se justificava na medida em que existiam duas formas diferenciadas de atendimento dos surdos, que mereciam estudo e análise científica para posteriormente ter-se maior subsídios

para o redirecionamento do trabalho com surdos nas escolas. Essas escolas passaram a desenvolver trabalhos de caráter experimental.

Segue abaixo as várias propostas para 2002:

- A nucleação dos alunos surdos de 5^a à 8^a série em uma única escola (Escola Municipal Professor Leônio do Carmo Chaves), uma vez que não existia um quadro de profissionais (intérpretes, instrutores e professores com domínio de Libras) suficiente para atender outras escolas com tal especificidade. Com isso, foi necessário: a abertura de 04 salas de aulas de 5^a à 8^a séries (de surdos e ouvintes); a contratação de 04 intérpretes para a permanência em todo o período de aula, sendo 01 cargo com dobra no extra-turno para acompanhar o atendimento na Sala de Ensino Alternativo, e também para o instrutor que no extra-turno capacitaria a comunidade, professores e alunos do curso de Libras.
- O aumento da carga horária dos intérpretes de Libras de 20 para 26 horas semanais, garantindo assim espaço para cobrir todas as aulas ministradas na turma; assessoria e orientação profissional que aconteceria no CEMEPE.
- Transporte escolar gratuito, para as crianças moradoras de outros bairros e localidades da zona rural a partir do Terminal Central para aquela escola (Profº Leônio do Carmo Chaves) no turno da manhã a partir do Terminal Central sob a responsabilidade da Prefeitura Municipal de Uberlândia;
- Garantia de um número menor de alunos nas salas de ouvintes e surdos de 5^a à 8^a séries (no máximo 30 alunos).

Neste mesmo ano, detectou-se a impossibilidade de viabilizar a proposta devido à falta de espaço físico, intérpretes e instrutores. Sendo assim, o espaço físico foi reorganizado para o atendimento somente dos alunos surdos.

Quanto aos alunos ouvintes com necessidades educacionais especiais de 5^a à 8^a série, o atendimento seria feito por dois professores nas áreas de interpretação (linguagem) e conhecimento lógico-matemático, atendendo à especificidade da clientela.

Por não ter sido mantido o Programa na maioria das escolas do município, a Secretaria Municipal de Educação, propôs pelo critério de zoneamento a distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais que ainda não eram atendidos, inclusive os da zona rural.

Neste mesmo ano, foram elaboradas pelos profissionais do setor, propostas de reestruturação do trabalho nas áreas de: psicomotricidade, Braille, arteterapia e Libras.

Foi oferecido pelo MEC um curso de 100 horas sobre Deficiência Mental e Deficiência Auditiva, com verba do governo federal. Quanto à Educação Infantil, não houve e ainda não há ações que comprovem o atendimento especializado à clientela e ao profissional desta modalidade.

Além de efetivar algumas metas traçadas no ano anterior e da organização de palestras para os profissionais da área de Educação Especial no Município enfocando diversos temas afins, no ano de 2003, o Programa Básico Legal Ensino Alternativo foi implantado em mais uma escola, a Escola Municipal Odilon Custódio Pereira no bairro Seringueira, para atender à demanda de alunos do bairro e de bairros vizinhos como: Aurora, São Jorge e Residencial Campo Alegre.

No ano de 2004, atendendo à solicitação da coordenação da Divisão de Educação Especial da rede municipal, o MEC patrocinou e promoveu outros cursos nesta área: Dificuldades de Aprendizagem (120 horas); Curso para os Intérpretes (40 horas); Curso para os profissionais da área de Deficiência Visual (40 horas). No ano de 2005, o Programa Ensino Alternativo conta com 193 profissionais que atendem a 888 alunos com necessidades educacionais especiais na rede municipal de ensino.

Foi extinta a Divisão de Educação Especial, e o Programa Básico Legal Ensino Alternativo desde então passou para a ser chamado por Atendimento Educacional Especializado – AEE e ficou sob a coordenação do Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas - NADH. Contudo, a sua concepção não é um fato isolado. Ela faz parte de um longo processo de discussões e tomada de postura no âmbito da Secretaria Municipal de Educação em prol da educação especial. Processo esse deflagrado pela elaboração e aprovação da lei complementar nº 157 de 07 de novembro de 1996, criando, assim, o núcleo de assessoria e pesquisa sobre a educação da pessoa portadora de deficiência, denominado pela lei de Programa Básico legal Ensino Alternativo⁵¹

Ao longo desses anos, o EA conquistou um espaço de destaque no âmbito da educação municipal por meio dos atendimentos sistemáticos aos alunos com necessidades educacionais especiais no extraturno e pela implementação de alguns projetos piloto como o Ensino pelas Diferenças e as Escolas Polo para surdos. Isso fez com que o EA assumisse um papel de pioneirismo dentro do contexto da educação especial.

⁵¹ Doravante, adotaremos, o termo Ensino Alternativo ou EA para nos referirmos ao Programa Básico Legal Ensino Alternativo.

Contudo, a administração municipal a partir de 2005, sensibilizada pela efervescência das políticas inclusivistas que passaram a nortear toda política nacional e internacional em educação especial, percebeu a necessidade de uma reestruturação formal desse núcleo por meio de uma equipe de profissionais incumbidos de historiar, traçar o perfil, cuidar da formação dos profissionais, bem como propor encaminhamentos e intervenções no âmbito do AEE. O trabalho proposto então, justifica-se, levando-se em consideração de que o EA necessita de implementação em diversas frentes como diagnóstico, avaliação, pesquisa, produção intelectual, formação, parcerias e projetos e assessoria. Consequentemente, uma série de eixos temáticos devem estar na agenda do núcleo de assessoria e pesquisa como: ética da diversidade, acessibilidade e inclusão, acessibilidade comunicacional, inclusão digital, letramento/ alfabetização, etc.

Dessa forma, o NADH, pautando-se pelo prisma da diferença humana e perseguindo o ideal de uma escola inclusiva, elege como meta a implementação de uma política educacional que atenda a todos em suas peculiaridades, operacionalizando na educação a flexibilização dos ritmos e tempos dos alunos com limitações físicas, sensoriais, dificuldades de aprendizagem e condutas típicas e altas habilidades. Outrossim, garantindo-lhes o acesso, a permanência no ensino regular e a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Tudo isso representa uma tentativa de combater e amenizar um contexto inexorável de práticas sociais segregacionistas.

O fazer pedagógico no âmbito da Secretaria Municipal de Educação no que tange a Educação Especial, estará centrado em uma concepção progressista de educação respeitando integralmente o ser humano, com uma visão ampliada de homem. Isto se baseia no atendimento às diferenças humanas favorecendo as aprendizagens nos campos pedagógicos e de atendimento educacional especializado da escola comum. A busca da formação é um compromisso consolidado para que práticas de atendimento educacional especializado sejam desenvolvidas possibilitando as habilidades e compreensão das bases do ensinar e do aprender.

Assim buscamos criar um ambiente e um profissional na escola comum que possa se orientar, efetivar, elaborar, acompanhar planos de ação educativos e especializados dentro de um contexto curricular, observando as diferenças individuais e coletivas dos alunos.

É, portanto, a partir dessa vontade política que no Centro de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), subordinado à Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia, o NADH instalou-se como um núcleo de apoio humano, técnico, administrativo, de pesquisa e elegeu, em um primeiro momento, as seguintes frentes de ação que deverão atuar de forma harmônica e em caráter complementar:

- diagnóstico;

- pesquisa e avaliação;
- formação;
- parceria, projetos e verbas.

Para legitimar essas frentes, o NADH, está coordenando diversas ações:

- ↳ Curso de Capacitação para Profissionais do Ensino Regular na Perspectiva da Educação Inclusiva;
- ↳ Encontros com os Pedagogos do E.A. para a reestruturação dos instrumentais utilizados na sala recurso (diagnóstico, anamnese, ficha de entrevista, relatórios, etc.);
- ↳ Reestruturação da Instrução Normativa do E.A.;
- ↳ Curso de 40 horas para os profissionais das Escolas Municipais de Alfabetização e para as Escolas Municipais de Educação Infantil;
- ↳ Participação via representantes na criação do Fórum Municipal de Educação Inclusiva;
- ↳ Representatividade no Fórum Mineiro de Educação Inclusiva;
- ↳ Organização do II Simpósio Internacional - Experiência em Educação Inclusiva;
- ↳ Curso de Introdução aos Conceitos Junguianos;
- ↳ Curso de Braille (semestral);
- ↳ Curso de Libras (anual);
- ↳ Parceria com a 40ª Superintendência Regional de Ensino, Secretaria de Educação do Estado de Minas, Centro de Capacitação, para formação e qualificação de Instrutores e Intérpretes, credenciados pelo CAS.

A legislação já se adiantou em dizer o que a escola inclusiva não é, justamente por saber ser árduo o caminho para vislumbrar esse ideal. Relatórios oficiais encomendados pelo Governo já preveem e condenam o óbvio resultado das políticas de “caneta”, baseadas em teorizações e que não dispõem de recursos e meios para se efetivarem. É o que se pode verificar no relatório de Kuno Paulo Rhoden e Sylvia Figueiredo Gouvêa para o Conselho Nacional de Educação a respeito das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Parecer n.º: 17/2001 - colegiado: CEB - aprovado em: 03.07.2001). Nesse documento, em nota de rodapé, é esclarecido o conceito de **escola inclusiva** como se segue:

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

Sabemos, de antemão, que a escola inclusiva não se constrói apenas com a boa vontade daqueles que estão à frente das instituições. Por isso, insistirmos na questão das parcerias, da

formação e da pesquisa. E isso para que futuramente a escola inclusiva possa ser colhida como um fruto desses cuidados com esse plantio.

Atualmente (2005) a Rede Municipal de Ensino em Uberlândia atende cerca de 888 alunos no Programa Básico Legal Ensino Alternativo, e há ainda uma demanda de aproximadamente 270 alunos sem o atendimento distribuídos nas demais escolas que não foram implementadas o Ensino Alternativo.

Nos 888 alunos atendidos no E.A., __% são condutas típicas e altas habilidades, __% são de TDAH, __% são de deficiências auditivas, __% de deficiências múltiplas, __% de deficiências físicas, __% de deficiência visual, __% de deficiência mental, __% de problemas de aprendizagem. Nas escolas que ainda não têm o E.A., a demanda para este tipo de atendimento cresce a cada ano.

De acordo com o levantamento feito pelo NADH, nas escolas municipais a acessibilidade ainda é precária, ou seja, os prédios ainda não estão adaptados para receber os alunos com necessidades educacionais especiais, pois de acordo com a pesquisa feita, das 96 escolas pesquisadas, apenas 38% dos banheiros são adaptados, 38% das escolas possuem rampas e somente 17% possuem corrimão. Com relação ao material pedagógico adaptado, é encontrado com muita carência apenas nas 13 escolas que possuem E.A.

No que diz respeito à qualificação profissional a Secretaria Municipal de Educação através do CEMEPE (Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais) em levantamento de dados feitos em todas as escolas que possuem o Programa Básico Legal –Ensino Alternativo quanto à formação acadêmica dos profissionais constatou-se que 82% possuem curso superior completo, 13,3% superior incompleto, 3,9% médio completo, 0,8% médio incompleto, 96,6% latu sensu (completo), 3,4% strictu sensu incompleto.

Desses 82% dos profissionais, 46,67% são graduados em Pedagogia e 11,67% possuem mais de uma graduação.

A coordenação do NADH oferece cursos de formação continuada para os profissionais que atuam no E.A. e na educação básica.

Quanto à modalidade de atendimento, o que predomina na rede municipal é o atendimento nas salas recurso, com apoio pedagógico numa perspectiva de integração e sua estrutura se baseia na projeção de um atendimento educacional especializado.

DIRETRIZES

O Ensino Alternativo se destina às pessoas com necessidade educacionais especiais no campo da aprendizagem, oriundas de todas as áreas ou deficiências: físicas, sensoriais, mentais, múltiplas, quer de características de altas habilidades, superdotação ou talentos. Esse programa visa o reconhecimento das crianças, jovens e adultos especiais como cidadãos e, portanto, com direitos de estarem integrados na sociedade o mais plenamente possível.

No âmbito educacional, o ambiente escolar como um todo deve ser sensibilizado para uma perfeita integração como por exemplo qualificação profissional, adequação do espaço escolar, de equipamentos e materiais pedagógicos.

O E.A. tem como proposta, uma ação integrada projetada nos moldes do atendimento educacional especializado, visando um trabalho pedagógico complementar como forma de desenvolver as potencialidades do aluno, através do plano de intervenção elaborado para cada educando com necessidade específica.

OBJETIVOS

Gerais:

- Criar a Diretoria de Educação Especial
- Estabelecer o NADH como referência em diferença humana na rede municipal de ensino, defendendo os princípios de uma escola inclusiva.
- Orientar os profissionais para atuarem com as diferenças humanas.
- Implementar uma política educacional que atenda a todos em suas peculiaridades, operacionalizando na educação a flexibilização dos ritmos e tempos dos alunos com limitações físicas, sensoriais, dificuldades de aprendizagem e condutas típicas e altas habilidades. - Combater e amenizar um contexto inexorável de 'práticas sociais segregacionistas.
- Específicos:
 - Oferecer cursos de formação para Educação Especial / A.E.E. aos profissionais das escolas comuns da Educação Básica e Infantil.
 - Implantar o Atendimento Educacional Especializado nas escolas da PMU/SME.
 - Dar ao professor e a escola o suporte necessário a sua ação pedagógica junto as P.N.E.E..
 - Operacionalizar e estruturar as ações referentes ao A.E.E..
 - Desenvolver parceria com outras instituições.
 - Efetivar pesquisa e produção científica.
 - Proceder avaliação, diagnóstico e intervenção de casos nas escolas que não possuem A.E.E..
 - Ampliar A.E.E. para quatro escolas de Educação Infantil – EMAS, EMEIS, cinco de Ensino Fundamental e duas de Zona Rural (?)

Este documento registra os resultados alcançados pela Câmara Técnica sobre o surdo e a Língua de Sinais, realizada em Petrópolis, Estado do Rio de Janeiro, por solicitação da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos - FENELS e a Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Surdos - FENAPAS, sob os auspícios da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e com o apoio da Universidade Católica de Petrópolis - UCP. De 08 a 11 de agosto de 1996 em Petrópolis/RJ



O Surdo e a Língua de Sinais

Período:

08 a 11 de agosto de 1996.

Local: Petrópolis/RJ**Objetivos:**

- a) propor subsídios para a legalização da Língua de Sinais para a pessoa surda;
- b) caracterizar a profissão de intérprete da Língua de Sinais.

APRESENTAÇÃO

Este documento registra os resultados alcançados pela Câmara Técnica sobre o surdo e a Língua de Sinais, realizada em Petrópolis, Estado do Rio de Janeiro, por solicitação da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos - FENEIS e a Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Surdos - FENAPAS, sob os auspícios da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e com o apoio da Universidade Católica de Petrópolis - UCP.

Neloc estão consubstanciadas as propostas e sugestões de seus participantes, referendadas e aprovadas em sessão plenária do evento, a título de subsídios para a legalização da Língua de Sinais no País e a caracterização da profissão de intérprete.

COORDENADORIA NACIONAL PARA INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA

ENTENDIMENTO DO PROBLEMA

O Brasil dispõe hoje de pesquisas sobre a língua de sinais e massa crítica que permitem discutir o tema dentro de parâmetros científicos nacionais.

Considerando esta realidade e tendo em vista a solicitação da Federação Nacional para Educação e Integração de Surdos - FENEIS e da Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Surdos - FENAPAS, a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, órgão da Secretaria dos Direitos da Cidadania do Ministério da Justiça propôs a realização de debates, com a participação de representantes das citadas federações, de órgãos públicos e com o apoio executivo da Universidade Católica de Petrópolis - UCP, com vista à produção de documento que subsidie a legalização da Língua de Sinais no País e a caracterização da profissão de intérprete.

CÂMARA TÉCNICA

A proposta concretizou-se numa Câmara Técnica que se caracterizou como um fórum democrático que, pela profundidade dos seus debates, propiciou a elaboração de SUBSÍDIOS para a legalização da LÍNGUA DE SINAIS no País.

LOCAL E DATA

A Câmara Técnica realizou-se no período de 8 a 11 de agosto de 1996, no RIVERSIDE PARK HOTEL, Petrópolis, Estado do Rio de Janeiro.

OBJETIVOS:

- a) propor subsídios para a legalização da Língua de Sinais para a pessoa surda;
- b) caracterizar a profissão de intérprete da Língua de Sinais;

CONTRIBUIÇÕES ESPERADAS:

A realização da Câmara Técnica objetivou a obtenção dos seguintes produtos:

a) Conceituais/operativos

- reflexão, pelos participantes, sobre os conhecimentos da utilização da Língua de Sinais, tanto em nível conceitual quanto na prática de atendimento a pessoas com deficiência auditiva;
- subsídios para a legalização da Língua de Sinais no País;
- assunção de papéis, funções e responsabilidades requeridos, tanto na esfera pública quanto na esfera privada, para a atenção integral a portadores de deficiência auditiva no que se refere a linguagem de sinais utilizada;
- redação de documento contendo as proposições pertinentes.

TEMÁTICAS A SEREM TRATADAS

A proposta básica visou a utilização de metodologia que privilegiasse o envolvimento e comprometimento dos órgãos governamentais e não-governamentais, participantes do processo, na discussão e tratamento das questões, centradas nas seguintes áreas de estudo:

1. o surdo e o processo de comunicação;
2. fatores intervenientes na aprendizagem;
3. capacitação dos pais;
 1. recursos humanos (intérprete e professor) perfil do profissional para atuar na área;
4. participação da comunidade no processo.

Os temas propostos foram discutidos com a utilização de técnicas num enfoque em que os próprios participantes constituíam uma agência de estudos de resolução de problemas, desempenhando os papéis principais de identificar a situação atual e a desejada, bem como a de formular e recomendar subsídios para a legalização da Língua de Sinais.

Assim, com a adoção de métodos e técnicas específicos de condução foram considerados, para a consecução dos objetivos do trabalho, os seguintes pontos:

- geração de significativo volume de informações em nível de identificação e definição de propostas;
- envolvimento de representantes dos diversos segmentos influentes, propiciando condições básicas para o exercício de participações efetivas com responsabilidade e comprometimento;
- funcionamento no contexto de uma participação ativa, enfatizando os mecanismos de continuidade das ações.

OPERACIONALIZAÇÃO DA CÂMARA TÉCNICA

- Quanto à forma de desenvolvimento

O trabalho foi desenvolvido com a participação de todos, em fórum livre, aberto e democrático, onde os convidados tiveram a oportunidade de debater, discutir, posicionar-se e propor, de forma que, ao final da Câmara Técnica, foram alcançados, com eficiência e eficácia, os objetivos estabelecidos e definidos.

No decorrer do evento, os participantes foram orientados e ajudados, em todas as etapas do trabalho, pelo coordenador e facilitador, a procurar extrair as informações necessárias para atingir os produtos desejáveis.

As atividades de sistematização dos trabalhos foram desenvolvidas por um grupo de cinco integrantes, entre os participantes, tendo assumido um deles o papel de coordenador geral.

RESULTADO DA SISTEMATIZAÇÃO DOS TRABALHOS

1. O SURDO E O PROCESSO DE COMUNICAÇÃO

1.1 - SITUAÇÃO ATUAL

As comunidades surdas brasileiras, enquanto minoria linguística, reivindicam o reconhecimento oficial da língua brasileira de sinais - LIBRAS como um direito de cidadania, considerando que:

- não há comunicação efetiva entre surdos e ouvintes: os ouvintes não dominam a língua de sinais e os surdos não dominam a língua portuguesa, quer na modalidade oral quer na escrita;
- falta conhecimento da língua de sinais por ouvintes que a consideram uma pantomima e lhe dão valor inferior como meio de comunicação;
- na sociedade discrimina-se a língua de sinais, com a consequente geração de conflito nas famílias e entre profissionais e surdos;
- a família e a escola precisam de considerar a importância da língua de sinais para o surdo como meio de acesso às informações existentes, permitindo-lhe interagir nas comunidades surdas e ouvintes;
- a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa permitem ao surdo se integrar, e participar, na sociedade como cidadão;
- há necessidade de se criarem mecanismos de divulgação, aquisição e aprendizagem da língua brasileira de sinais em todo o território nacional; esse processo foi iniciado e já oferece resultados significativos. A comunidade acadêmica começa a se interessar pela língua de sinais;
- o surdo tem uma língua e um país que não a reconhece; urge, por isso, sua legalização.

1.2 - CONCEITUAÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS

A língua brasileira de sinais é

- reconhecida cientificamente como um sistema linguístico de comunicação gestual-visual, com estrutura gramatical própria, oriunda das comunidades surdas do Brasil;
- uma língua natural formada por regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas;
- uma língua completa, com estrutura independente da língua portuguesa, que possibilita o desenvolvimento cognitivo do surdo, favorecendo seu acesso a conceitos e conhecimentos existentes;
- uma língua prioritária das comunidades surdas e de todos que se interessam por ela e dela necessitam, e que deve ser incorporada ao acervo cultural do País.

1.3 - CARACTERIZAÇÃO DO USUÁRIO

São usuários da língua de sinais pessoas surdas, seus familiares, profissionais da área da surdez, intérpretes, enfim, toda e qualquer pessoa que conviva diretamente com a comunidade surda e todos que se interessam em aprender a língua brasileira de sinais.

2) RECURSOS HUMANOS - PERFIL DO PROFISSIONAL PARA ATUAR NA ÁREA

2.1) PERFIL DO INTÉRPRETE

O intérprete é um profissional bilíngue, que efetua a comunicação entre:

- surdo x ouvinte;
- surdo x surdo;
- surdo x surdo-cego;
- surdo-cego x ouvinte.

REQUISITOS PARA O EXERCÍCIO DA FUNÇÃO

O intérprete deve ter:

- domínio da língua de sinais;
- conhecimento das implicações da surdez no desenvolvimento do indivíduo surdo;
- conhecimento da comunidade surda e convivência com ela;
- formação acadêmica, em curso de interpretação, reconhecido por órgão competente;
- filiação a órgão de fiscalização do exercício dessa profissão;
- noções de linguística, de técnica de interpretação e bom nível de cultura.

Deve ser:

- profissional bilíngue;
- Reconhecido pelas associações e/ou órgãos responsáveis;
- Intérprete e não explicador;
- Habilidado na interpretação da língua oral, da língua de sinais, da língua escrita para a língua de sinais e da língua de sinais para a língua oral.

FORMAÇÃO

- Preferencialmente 3º. grau.

2.2) PERFIL DO PROFESSOR

PERFIL DO PROFESSOR DE LÍNGUA DE SINAIS

O professor de Língua de Sinais deve ser bilingue e desenvolver programa educacional da disciplina, dentro dos parâmetros educacionais exigidos no currículo.

REQUISITOS PARA O EXERCÍCIO DA FUNÇÃO

- para o exercício da função, o professor de Língua de Sinais deve ter formação profissional de graduação, com currículo obrigatório exigido do ensino da língua de sinais.

OPERACIONALIZAÇÃO DA CÂMARA TÉCNICA

- Quanto à forma de desenvolvimento

O trabalho foi desenvolvido com a participação de todos, em fórum livre, aberto e democrático, onde os convidados tiveram a oportunidade de debater, discutir, posicionar-se e propor, de forma que, ao final da Câmara Técnica, foram alcançados, com eficiência e eficácia, os objetivos estabelecidos e definidos.

No decorrer do evento, os participantes foram orientados e ajudados, em todas as etapas do trabalho, pelo coordenador e facilitador, a procurar extrair as informações necessárias para atingir os produtos desejáveis.

As atividades de sistematização dos trabalhos foram desenvolvidas por um grupo de cinco integrantes, entre os participantes, tendo assumido um deles o papel de coordenador geral.

RESULTADO DA SISTEMATIZAÇÃO DOS TRABALHOS

1. O SURDO E O PROCESSO DE COMUNICAÇÃO

1.1 - SITUAÇÃO ATUAL

As comunidades surdas brasileiras, enquanto minoria lingüística, reivindicam o reconhecimento oficial da língua brasileira de sinais - LIBRAS como um direito de cidadania, considerando que:

- não há comunicação efetiva entre surdos e ouvintes: os ouvintes não dominam a língua de sinais e os surdos não dominam a língua portuguesa, quer na modalidade oral quer na escrita;
- falta conhecimento da língua de sinais por ouvintes que a consideram uma pantomima e lhe dão valor inferior como meio de comunicação;
- na sociedade discrimina-se a língua de sinais, com a consequente geração de conflito nas famílias e entre profissionais e surdos;
- a família e a escola precisam de considerar a importância da língua de sinais para o surdo como meio de acesso às informações existentes, permitindo-lhe interagir nas comunidades surdas e ouvintes;
- a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa permitem ao surdo se integrar, e participar, na sociedade como cidadão;
- há necessidade de se criarem mecanismos de divulgação, aquisição e aprendizagem da língua brasileira de sinais em todo o território nacional; esse processo foi iniciado e já oferece resultados significativos. A comunidade acadêmica começa a se interessar pela língua de sinais;
- o surdo tem uma língua e um país que não a reconhece; urge, por isso, sua legalização.

1.2 - CONCEITUAÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS

A língua brasileira de sinais é

- reconhecida cientificamente como um sistema lingüístico de comunicação gestual-visual, com estrutura gramatical própria, oriunda das comunidades surdas do Brasil;
- uma língua natural formada por regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas;
- uma língua completa, com estrutura independente da língua portuguesa, que possibilita o desenvolvimento cognitivo do surdo, favorecendo seu acesso a conceitos e conhecimentos existentes;
- uma língua prioritária das comunidades surdas e de todos que se interessam por ela e dela necessitam, e que deve ser incorporada ao acervo cultural do País.

1.3 - CARACTERIZAÇÃO DO USUÁRIO

São usuários da Língua de sinais pessoas surdas, seus familiares, profissionais da área da surdez, intérpretes, enfim, toda e qualquer pessoa que conviva diretamente com a comunidade surda e todos que se interessam em aprender a língua brasileira de sinais.

2) RECURSOS HUMANOS - PERFIL DO PROFISSIONAL PARA ATUAR NA ÁREA

2.1) PERFIL DO INTÉRPRETE

O intérprete é um profissional bilíngue, que efetua a comunicação entre:

- surdo x ouvinte;
- surdo x surdo;
- surdo x surdo-cego;
- surdo-cego x ouvinte.

REQUISITOS PARA O EXERCÍCIO DA FUNÇÃO

O intérprete deve ter:

- domínio da língua de sinais;
- conhecimento das implicações da surdez no desenvolvimento do indivíduo surdo;
- conhecimento da comunidade surda e convivência com ela;
- formação acadêmica, em curso de interpretação, reconhecido por órgão competente;
- filiação a órgão de fiscalização do exercício dessa profissão;
- noções de linguística, de técnica de interpretação e bom nível de cultura.

Deve ser:

- profissional bilíngue;
- Reconhecido pelas associações e/ou órgãos responsáveis;
- Intérprete e não explicador;
- Habilidado na interpretação da língua oral, da língua de sinais, da língua escrita para a língua de sinais e da língua de sinais para a língua oral.

FORMAÇÃO

- Preferencialmente 3º. grau.

2.2) PERFIL DO PROFESSOR

PERFIL DO PROFESSOR DE LÍNGUA DE SINAIS

O professor de Língua de Sinais deve ser bilingue e desenvolver programa educacional da disciplina, dentro dos parâmetros educacionais exigidos no currículo.

REQUISITOS PARA O EXERCÍCIO DA FUNÇÃO

- para o exercício da função, o professor de Língua de Sinais deve ter formação profissional de graduação, com currículo obrigatório exigido do ensino da língua de sinais.

E deve ser:

- Ouvinte bilíngue (língua portuguesa e língua de sinais);
- Surdo bilíngue (língua brasileira de sinais e língua portuguesa).

FORMAÇÃO

- Deve ter o 3º. grau, com habilitação específica: Professor de Língua de Sinais.

2.3) PERFIL DO INSTRUTOR

INSTRUTOR DE LÍNGUA DE SINAIS

O instrutor da Língua de Sinais deve ser profissional bilíngue, preparado em cursos de capacitação permanente, promovidos por órgãos competentes para o ensino da Língua de Sinais a:

- ouvintes que querem ser intérpretes da Língua de Sinais;
- crianças surdas;
- jovens e adultos surdos que não tiveram acesso à língua de sinais em tempo hábil;
- professores e profissionais das escolas;
- família de pessoas surdas;
- sociedade em geral.

REQUISITOS PARA O EXERCÍCIO DA FUNÇÃO

O instrutor de língua de sinais deve ter:

- domínio da língua brasileira de sinais;
- conhecimento da língua portuguesa;
- bom nível cultural;
- noções de metodologia de ensino de língua;
- reconhecimento por associações de surdos e/ou órgãos representativos.

Deve ser:

- O instrutor de LIBRAS deverá ser preferencialmente surdo, com bom nível cultural, ter o domínio da LIBRAS e conhecimento da língua portuguesa.

FORMAÇÃO

O instrutor de língua de sinais deve ter:

- preferencialmente o 2º. grau completo e
- curso de formação de instrutores de língua de sinais promovido por órgãos competentes.

3. CONSIDERAÇÕES NA COMUNICAÇÃO DO SURDO

3.1 A FAMÍLIA

- Resultados projetados de pesquisas internacionais informam que mais de 90% de pessoas surdas têm familiares ouvintes.

- Há diferentes grupos familiares:

Surdo de pais surdos;
Surdo de pais ouvintes;
Ouvinte de pais surdos.

- A comunicação é a base fundamental do desenvolvimento, iniciado na família e enriquecido na vida em sociedade.
- A maioria dos surdos tem problemas de comunicação com seus familiares ouvintes, escola e comunidade.
- A comunicação é necessária para o desenvolvimento emocional, psíquico e cognitivo do indivíduo surdo e a língua brasileira de sinais é fundamental para garantia de que isto ocorra naturalmente.
- O surdo tem o direito de ter acesso à língua de sinais o mais cedo possível.
- Nas maternidades um trabalho efetivo de diagnóstico precoce da surdez propiciará, em tempo hábil, o encaminhamento do caso a especialistas na matéria e, desde cedo, a devida orientação da família.
- Deve ser estimulado o uso da língua de sinais pelas famílias o mais cedo possível, propiciando-lhes oportunidade de cursos da matéria, bem como o acesso a informações relevantes à surdez.
- Devem ser promovidos contatos interativos entre familiares ouvintes de filhos surdos e comunidades de surdos adultos, propiciando a menores surdos maior adequação em seu desenvolvimento e lhes garantindo a identidade própria, como requisito básico para o exercício de sua cidadania.
- Deve ser lançado programa de atendimento e orientação sistemática da família. Pais ouvintes repetem o modelo da sociedade: negação da diversidade. A participação da família na orientação, educação e política dos direitos dos surdos permite melhor representação psíquica da surdez.

3.2. Considerações sobre a Comunicação do Surdo na Sociedade:

Nesse contexto, essas considerações referem-se ao que se dá com grupos sociais de características não-comuns às de nossa sociedade, tomada como um todo, tendo em vista o fato da surdez. Esses grupos se fazem presentes na sociedade brasileira, entre outros, comunidades de surdos adultos, de surdos e ouvintes em espaço de trabalho comum, de surdos adultos com menores surdos, etc.

Nesse sentido:

- Enquanto a sociedade não se conscientizar de que é possível se comunicar com a pessoa surda, esta continuará sendo um estrangeiro em sua terra natal.
- A sociedade brasileira precisa conhecer o surdo, sua língua, suas necessidades e suas potencialidades.
- O mercado de trabalho tem estado fechado para o surdo, por desconhecimento de seu potencial e da legislação vigente.
- A sociedade ignora a existência de comunidades surdas que convivem numa situação bilíngüe.
- Parte desta sociedade tem curiosidade de saber quem é o surdo e, quando atendida, tem sido positiva e boa a aceitação da surdez.

- As vezes há numa comunidade ecos de vozes familiares que refletem a realidade em que vivem. A sociedade de hoje tende a ser fruto da mídia: só ama, respeita e quer aquilo que os meios de comunicação divulgam, comentam e respeitam.
- É preciso promover campanhas de sensibilização e de esclarecimento da problemática da surdez, bem como despertar o respeito pela LIBRAS.
- Há necessidade de ampla divulgação e conscientização da importância da LIBRAS para o desenvolvimento da criança surda. Divulgação, pelos meios de comunicação, de questões relativas à surdez. É preciso despertar o interesse na busca de novas tecnologias que contemplam as potencialidades da pessoa surda
- Faz-se necessário que se promovam informações de qualidade sobre as implicações da surdez e sobre a língua brasileira de sinais, para desfazer preconceitos e garantir a livre expressão, o direito à informação e a conquista da cidadania do surdo.
- É preciso, por meio de campanhas educativas - pela mídia - buscar o esclarecimento contínuo sobre a LIBRAS, incluindo-a em encontros e eventos educacionais.
- É importante a presença de programas educativos, nos moldes dos já existentes, que se façam com a LIBRAS, como o que se dá com outras línguas para a sociedade em geral. O surdo, para viver na sociedade, precisa ter a sua língua divulgada, para todos.
- É importante também o uso da mídia de um modo formativo e informativo, com legendas e/ou intérpretes, em:
 - noticiários;
 - programas de informações científicas: prevenção; ensino da LIBRAS; modelos educacionais ; divulgação de profissionalização, e afins.
- É ainda importante que se façam intensivas campanhas nacionais para maiores esclarecimentos, inclusive sobre os direitos constitucionais de pessoas portadoras de deficiências. Governos, escolas especiais e associações de surdos devem reforçar a divulgação dos direitos dos surdos
- Urge que, nos termos da legislação vigente, se ofereçam iguais oportunidades de trabalho para surdos e para ouvintes, respeitadas suas formações profissionais;
- Instituições de ensino devem desenvolver recursos estratégicos para o ensino x aprendizagem da LIBRAS, incluindo a língua de sinais nos currículos de formação dos profissionais que atendem diretamente a pessoas surdas.
- Há necessidade de se oferecerem aos surdos todos os recursos comunitários possíveis, tendo em vista as especificidades da comunidade surda.

ANEXO 1

Proposta de Alteração do Projeto de Lei n. 131, de 1996, do Senado Federal SENADO FEDERAL
PROJETO DE LEI DO SENADO
N. 131, de 1996

"Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências"

Redação Alternativa

O Congresso nacional decreta:

Art. 1º. Fica reconhecida, como meio legal de comunicação e expressão, a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Compreende-se como LIBRAS um sistema linguístico de natureza visual - motora, com estrutura gramatical própria, oriunda de comunidades de pessoas surdas do Brasil. É a forma de expressão do surdo, sua língua natural.

Art. 2º. A LIBRAS deverá ser utilizada como meio de comunicação e de uso corrente das comunidades surdas na sociedade brasileira.

Art. 3º. A administração pública, direta e indireta, assegurará o atendimento ao surdo, em repartições públicas federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal, bem como em serviços comunitários e eventos, mediante apoio de intérpretes da LIBRAS.

Art. 4º. A LIBRAS deverá ser incluída, como conteúdo obrigatório da disciplina Educação Especial, na área de surdez, nos cursos de formação inicial, formação continuada e de especialização de professores, de forma a lhes propiciar condições de interação com alunos surdos.

I - Entendem-se por cursos de formação inicial de professor cursos de Magistério, em nível de 2º. e 3º. graus e/ou licenciaturas.

II - Entendem-se por cursos de formação continuada na área de surdez: habilitação em Deficientes da Áudio-Comunicação, Estudos Adicionais, bem como cursos de treinamento, de atualização e de aperfeiçoamento para professores e demais especialistas da área de surdez.

III - Entendem-se por cursos de especialização em Educação Especial, na área de Surdez, cursos promovidos pelas instituições de ensino superior, em nível de pós-graduação.

IV - Será assegurada, preferencialmente por meio de instituições de ensino superior, a formação de intérpretes da Língua Brasileira de Sinais / Língua Portuguesa.

Art. 5º. Recomenda-se a inclusão de temas sobre a LIBRAS nos conteúdos relativos à disciplina "Aspectos Éticos - Político - Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais" nos cursos superiores de Fonoaudiologia, Letras e áreas afins.

Parágrafo único. Poderá ser incluída no Curso de Letras a habilitação em Língua Portuguesa/Língua Brasileira de Sinais.

Art. 6º. As instituições de ensino público deverão garantir, quando solicitadas, a presença e utilização da Língua Brasileira de Sinais, no processo ensino-aprendizagem, desde a Educação Infantil até os níveis mais elevados de sistema educacional.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa.

Art. 7º. Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 8º. Revogam-se as disposições em contrário.

JUSTIFICATIVA DAS ALTERAÇÕES PROPOSTAS

Em análise o Projeto de lei n. 131, de 1996, do Senado, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências.

O Projeto de Lei n. 131/96 concretiza uma antiga aspiração dos surdos brasileiros e se afina com os objetivos da Política Nacional da Educação Especial proposta pelo MEC.

Sugerimos, no entanto, as seguintes alterações:

- No parágrafo único do Art. 1º. Em lugar de "meio de comunicação" consideramos mais apropriada a expressão "sistema linguístico", pois meio de comunicação pode ser qualquer mecanismo não-linguístico como, por exemplo, os vários códigos e signos sociais.
- No Art. 2º, os termos "obrigatoriamente" e "objetiva" deverão ser suprimidos. O primeiro obrigaria todos os surdos brasileiros a usar a Língua Brasileira de Sinais, inclusive os surdos da comunidade indígena Urubu-Kapor, não deixando opção para uma pessoa surda que não queira usar essa língua de sinais, isto é, que prefira aprender apenas a língua portuguesa, ou outra língua de sinais. Consideramos que, neste caso a lei deva beneficiá-los, e não os obrigar. Não se pode impor a alguém o uso ou não de determinada língua. O termo "objetiva", referente à comunicação, nos parece desnecessário.
- No Art. 3º, foi suprimida a primeira ocorrência da expressão "Língua Brasileira de Sinais" uma vez que ela se repete no final do parágrafo. Substituímos a expressão "pelos profissionais intérpretes da língua de sinais", pela expressão "mediante o apoio de intérpretes da LIBRAS", a fim de evitar ambiguidades. Foi incluída, também, a expressão "e do Distrito Federal" ao se referir às repartições públicas.

Sugerimos a reformulação do Art. 4º. e seus parágrafos, objetivando torná-los mais abrangentes e apropriados.

Para viabilizar a implantação da LIBRAS nas instituições de ensino, sugerimos a inclusão de mais dois artigos.

ALTERAÇÃO PROPOSTA PARA A JUSTIFICATIVA

Uma língua define-se como um sistema abstrato de regras gramaticais, e constitui um dos veículos mais expressivos de comunicação e de interação entre pessoas e grupos, além de ser um instrumento intrínseco à transmissão e intercâmbio de idéias e de sentimentos. É considerada língua natural quando própria de uma comunidade de falantes que a têm como meio de comunicação, podendo ser naturalmente adquirida.

As línguas de sinais são sistemas abstratos de regras gramaticais, naturais a comunidades de indivíduos surdos dos países que as utilizam. Como todas as línguas utilizadas por comunidades ouvintes, não são universais, isto é, cada comunidade lingüística tem a sua própria língua.

No Brasil é possível constatar vários sistemas lingüísticos distintos, próprios e naturais das comunidades ouvintes deste País: línguas orais, como o português e várias línguas indígenas, por exemplo, a língua de sinais usada pelos surdos e a usada pela tribo Urubu-Kapor.

CONCEITUAÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS

A Língua Brasileira de Sinais é

- reconhecida, cientificamente, como um sistema linguístico de comunicação gestual-visual, com estrutura gramatical própria e oriunda das comunidades surdas do Brasil;
- uma língua natural formada por regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas;
- uma língua completa, com estrutura independente da Língua Portuguesa, que possibilita o desenvolvimento cognitivo do surdo favorecendo, seu acesso a conceitos e conhecimentos existentes;
- uma língua prioritária das comunidades surdas e de todos que se interessam por ela e dela necessitam, devendo ser incorporada ao acervo cultural da nação.

As comunidades surdas do Brasil vêm lutando para serem respeitadas, enquanto minoria lingüística, já que possuem uma língua própria, a Língua Brasileira de Sinais.

SITUAÇÃO ATUAL

As comunidades surdas brasileiras, enquanto minoria lingüística, reivindicaram o reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais como um direito de cidadania, considerando que:

- Não há comunicação efetiva entre surdos e ouvintes: os ouvintes não dominam a língua de sinais e os surdos não dominam a língua portuguesa quer na modalidade oral quer na escrita;
- Falta conhecimento da língua de sinais por ouvintes que a consideram uma pantomima e lhe dão um valor inferior como meio de comunicação;
- Na sociedade discrimina-se a língua de sinais, com a consequente geração de conflito nas famílias, entre profissionais e os surdos;
- A família e a escola precisam de considerar a importância da língua de sinais para o surdo como meio de acesso às informações existentes, permitindo-lhe interagir nas comunidades surdas e ouvintes;
- Há necessidade de se criar em mecanismos de divulgação, aquisição e aprendizagem da língua brasileira de sinais em todo o território nacional; esse processo já foi iniciado em algumas instituições de ensino. A comunidade acadêmica começa a se interessar pela língua de sinais;
- O surdo tem uma língua que não é reconhecida por seu país; urge, por isso a legalização da LIBRAS.

Quanto à justificação do projeto, temos, para a complementação de dados, as seguintes informações:

- A língua de sinais é reconhecida como LÍNGUA em vários países da Europa (Inglaterra, Dinamarca, Suécia, Itália, Espanha), da América do Norte (Estados Unidos e Canadá) e da América do Sul (Argentina, Uruguai, Venezuela) e vêm sendo utilizada em seus sistemas de ensino.
- No Brasil, muitas universidades, estabelecimentos de ensino e instituições já vêm desenvolvendo pesquisas e estudos sobre a LIBRAS, por exemplo:

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ

Universidade Estadual do Pernambuco - UEPE

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC/RJ

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP

Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul - PUC/RS

Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES/MEC/RJ

Federação Nacional para Educação e Integração do Surdo - FENEIS

ANEXO 2 RELAÇÃO DE PARTICIPANTES

Ana Claudia Balieiro Lodi

Fonoaudióloga

São Paulo - SP

André Ribeiro Reichert

Escola Especial de Concórdia

Porto Alegre - RS

Ângela Maria Sá Ferreira

Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Surdos - FENAPAS

Fortaleza - CE

Annette Scotti Rabelo
Universidade Católica de Goiânia
Goiânia - GO

Antonio Campos de Abreu
Presidente Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS
Belo Horizonte - MG

Daisy Maria Collet de Araújo Lima
Associação dos Pais e Amigos do Deficiente Auditivo - APADA
Brasília - DF

Daniela Richter Teixeira
Presidente da Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Surdos - FENAPAS
Brasília - DF

Emeli Marques Costa Leite
Instituto Nacional de Educação de Surdos - MEC
Rio de Janeiro - RJ

Eneida Lourdes Gaspareto
Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria - RS

Fernando de Miranda Valverde
Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS
Rio de Janeiro - RJ

Geralda Eutáquia Ferreira
Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS
Belo Horizonte MG

Gerson de Aguiar Loureiro
Escola de Reabilitação da Universidade Católica de Petrópolis - UCP
Petrópolis - RJ

Helena Maria Álvares de Campos Pinto
Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS
Brasília - DF

Josimeri Souza Araújo
Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência - FUNAD
João Pessoa - PB

Leni de Sá Duarte Barboza
Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES
Rio de Janeiro - RJ

Liliane Vieira Longman
Clínica Anne Sullivan
Recife - PE

Márcia Isabel Brochado Rech
Fundação de Atendimento ao Deficiente e Superdotado do Rio Grande do Sul - CAEDA/FADERS
Porto Alegre - RS

Maria Cecília da Silva Santos
Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação - DERDIC/PUC - SP
São Paulo - SP

Maria Cristina da Cunha Pereira
Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação - DERDIC/PUC - SP
São Paulo - SP

Maria Marta Ferreira da Costa Ciccone
Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES - MEC
Rio de Janeiro - RJ

Marlene de Oliveira Gotti
Secretaria de Educação Especial
Ministério da Educação e do Desporto
Brasília - DF

Marlete de Mattos Souza
Associação dos Deficientes Auditivos do Maranhão - ADAMA
São Luiz - MA

Mirlene Ferreira Macedo Farias
Secretaria Municipal de Educação
Uberlândia - MG

Ricardo Ernani Sander
Escola Luterana São Mateus
Sapiranga - RS

Shirley Vilhalva
Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente de Audiocomunicação - CEADA
Campo Grande - MS

Silvana Patrícia de Vasconcelos
Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Surdos - FENAPAS
Brasília - DF

Silvia Maria Fangueiro Pereira
Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES - MEC
Rio de Janeiro - RJ

Tanya Amara Felipe
Universidade Federal de Pernambuco
Recife - PE

Zigmund Leibovici
Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Surdos - FENAPAS
Rio de Janeiro - RJ
Roberto Costa Araújo
Coordenador dos Trabalhos
Ministério da Educação e do Desporto - MEC

***INTERPRETES:**

Débora de Abreu
Gláucia da Silveira
Lucimar Gomes

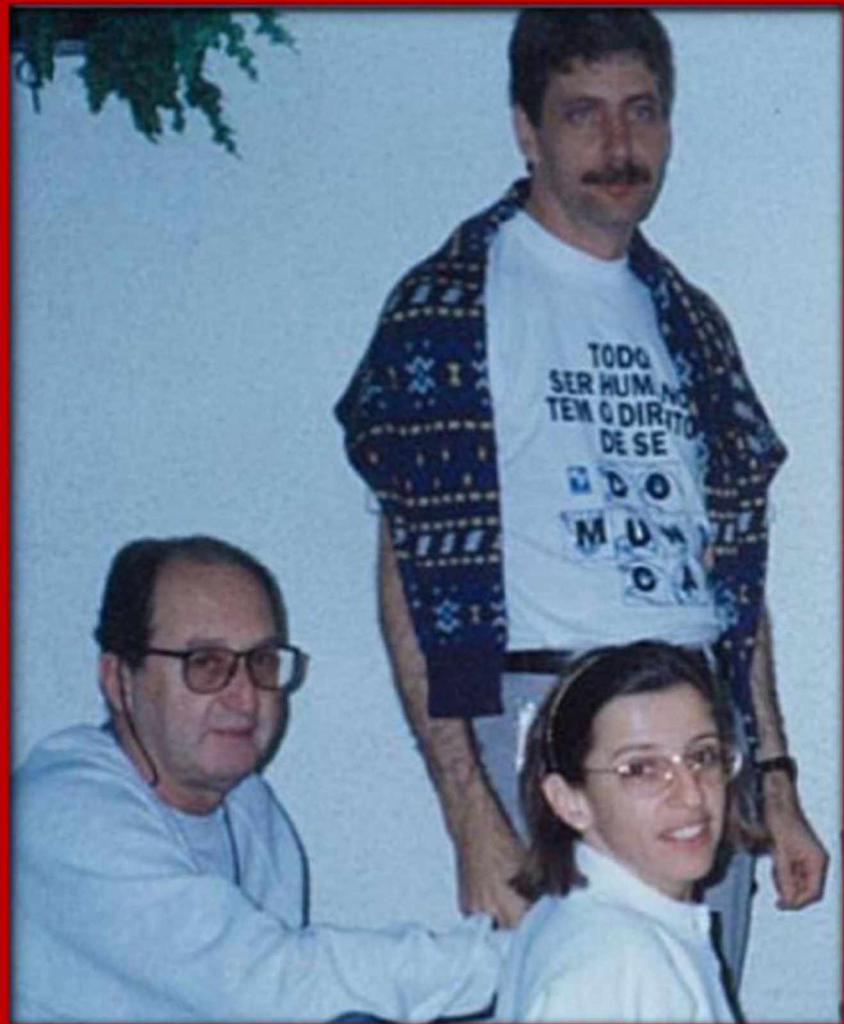
REPRESENTANTES DA COORDENADORIA NACIONAL PARA INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA - CORDE

Maria de Lourdes Canziani
Coordenadora Nacional da CORDE

Tania Maria Silva de Almeida
Coordenadora Geral da CORDE

Alexandro Ferreira da Silva
Facilitador dos Trabalhos

** Indicados pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS*



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACED

Questionário Semiestruturado para **Entrevista com DAMÁZIO**

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SURDOS PARA A EJA:
UBERLÂNDIA DE 1991 A 2005

Dados Pessoais

Nome:

Email:

Telefone para contato:

1- Nos conte um pouco sobre a construção do EA?

2 – O que te levou a pensar no ensino para surdos naquele momento?

3 – Qual era a sua formação quando estruturou o projeto? Já tinha conhecimentos sobre a Educação de Surdos?

4 - Qual era a sua função ou papel no EA?

5 – Como foi construído o EA? Como os projetos foram organizados?

6 – Qual a formação exigida para os professores atuarem no EA?

7 – Havia alguma formação oferecida pelo município para os professores do EA como funcionava?

8 - Como era realizada a avaliação dos projetos?

9 - Você possui algum material relativo ao EA que possa ajudar na pesquisa? Ou sabe onde é possível localizar materiais relativos aos projetos? (Falar sobre a dificuldade de encontrar os documentos no CEMEPE.)

10 – Gostaria de acrescentar mais alguma informação?

FACED

Questionário Semiestruturado para **Entrevista com coordenadoras**

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SURDOS PARA A EJA:**UBERLÂNDIA DE 1991 A 2005****Dados Pessoais**

Nome:

Email:

Telefone para contato:

1 - Quando começou a exercer a função de coordenadora no EA ou PMEA?**2 –Como foi construído o EA e PMEA? Como os projetos foram organizados?****3 – Qual a formação exigida para os professores atuarem no EA e PMEA?****4 – Havia alguma formação oferecida pelo município para os professores do EA e PMEA? E como funcionava?****5- Quando começou a coordenar você possuía algum domínio ou conhecimento sobre a Libras? Se possuía onde/como adquiriu?****6- Por quanto tempo coordenou para surdos no EA e PMEA?****7- Como era a relação com o aluno surdo?****8- Quando começou a coordenar no EA e PMEA tinha auxílio de intérprete?****9 - Como era realizada a avaliação dos projetos?****10 -Você possui algum material relativo ao EA ou PMEA que possa ajudar na pesquisa? Ou sabe onde é possível localizar materiais relativos aos projetos?****11 – Gostaria de acrescentar mais alguma informação?**

Questionário Semiestruturado para **Entrevistas com Professores:**
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SURDOS PARA A EJA:
UBERLÂNDIA DE 1991 A 2005

Código: _____

- 1- Qual a sua formação (quando participou do PMEA e hoje)?**
- 2- Quando começou a lecionar para surdos?**
- 3- Por quanto tempo lecionou para surdos no PMEA?**
- 4- Quando começou a lecionar para surdos possuía algum domínio ou conhecimento sobre a Libras? Se possuía onde/como adquiriu?**
- 5- O que era exigido como formação do professor para participar do PMEA?**
- 6- Quando participou do PMEA foi oferecido alguma formação para lecionar para os surdos? Como foi essa formação?**
- 7- Quando começou a lecionar no PMEA tinha auxílio de intérprete?**
- 8- Recebia algum suporte pedagógico? Como era feito o acompanhamento das aulas?**
- 9- Como era a relação com o aluno surdo?**
- 10- Como avalia que era a aprendizagem dos alunos surdos no PMEA?**
- 11- Como avalia o projeto no geral? O que foi bom? O que faltou? O que podia ser melhor?**
- 12- Depois da experiência no PMEA continuou lecionando para alunos surdos? Onde? Por quanto tempo?**



AUTORIZAÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação, no uso de suas atribuições legais, previstas no Art, 2o, Inc. VII da Lei Ordinária n5 12 619 de 17/01/2017, autoriza os pesquisadores do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia/UFU- MG, KLEYVER DUARTE TAVARES, brasileiro, inscrito no CPF: [REDACTED], Bairro Alto Umuarama 1, Uberlândia/MG, orientado pela profa. Dra Sônia Maria dos Santos, a realizar pesquisa no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz - CEMEPE, para desenvolver o Projeto de pesquisa intitulado sobre a temática da **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SURDOS PARA A EJA: UBERLÂNDIA DE 1990 A 2005** utilizando-se da infra-estrutura desta Instituição.

A presente autorização resguarda a autonomia dos diretores e professores a aceitarem ou não a participar da pesquisa, assim como fica a mesma condicionada ao comprometimento do pesquisador em apresentar os dados obtidos pela pesquisa à Secretaria Municipal de Uberlândia, antes da divulgação em quaisquer meios de comunicação científica ou não.

Por ser verdade, firmamos o presente instrumento em 03 (três) vias de igual teor

Uberlândia, ____ de _____ de 2021

Divina Lúcia de Sousa
Diretora

CEMEPE - Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz
<Carimbo do responsável pela Instituição>

Declaro que estou ciente e de acordo com os termos da autorização acima

Kleyver Duarte Tavares

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SURDOS PARA A EJA: UBERLÂNDIA DE 1990 A 2005**, sob a responsabilidade dos Pesquisadores Sônia Maria dos Santos/ professora-FACED/UFU e Kleyver Tavares Duarte pesquisador/UFU. Nesta pesquisa pretendemos analisar se existia e como era a formação para esses professores que atuavam com alunos surdos na EJA, em Uberlândia, no período de 1990 a 2005. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Dra. Sônia Maria dos Santos, na residência ou local de trabalho do entrevistado, após o esclarecimento dos objetivos da pesquisa. Você terá o tempo que for necessário para decidir se participará ou não da pesquisa. A entrevista durará aproximadamente 60 minutos. Nesta pesquisa utilizaremos como metodologia a História Oral Temática, colhendo narrativas por meio de entrevistas orais concedidas por professores e alunos que fizeram parte da Educação de Surdos na EJA no município de Uberlândia no período de 1990 a 2005. Depois de gravadas, as entrevistas serão transcritas e apresentaremos esse documento às pessoas que aceitaram participar dessa pesquisa e que autorizem a publicação de suas narrativas. As gravações serão apagadas, pois os gravadores são digitais e não utilizamos mais fitas. Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevistas temáticas sobre a formação de professores de surdos para a EJA em Uberlândia de 1990 A 2005. Informamos que em nenhum momento da pesquisa você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro em participar da pesquisa. Por se tratar de uma pesquisa que envolve entrevistas, sabemos que existe o risco de identificação dos sujeitos. Entretanto, tomaremos todas as precauções quanto a isso, pois utilizaremos gravadores digitais e as gravações serão apagadas após as análises. Ressaltamos que os participantes não serão identificados no estudo, pois utilizaremos siglas e nomes fictícios. Com as entrevistas, os benefícios deste estudo buscar a compreensão de como era a formação de professores de surdos para a EJA em Uberlândia de 1990 A 2005. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você

poderá entrar em contato com: Dra. Sônia Maria dos Santos, da Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação-FACED, situada na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco G, Campus Santa Mônica- Uberlândia-MG, CEP:38408-100. Fone: 34-32394163. Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, campus Santa Mônica - Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, _____ de _____ 2022

Dra. Sônia Maria dos Santos

Kleyver Tavares Duarte

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido

Assinatura do Participante da Pesquisa