



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

KEILA CRISTINA FACUNDO ROGENSKI

**INCLUSÃO DO SURDO NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

LONDRINA
2010

KEILA CRISTINA FACUNDO ROGENSKI

**INCLUSÃO DO SURDO NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Curso de Pedagogia da UEL - Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para conclusão do curso de graduação em Pedagogia.

Orientador: Prof.Ms. Edmilson Lenardão

LONDRINA
2010

KEILA CRISTINA FACUNDO ROGENSKI

INCLUSÃO DO SURDO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Curso de Pedagogia da UEL - Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para conclusão do curso de graduação em Pedagogia.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Ms Edmilson Lenardão
Orientador

Prof^a.Dr^a.Silvia M. Meletti
Universidade Estadual de Londrina

Prof^a. Dnda. Ana Lúcia Ferreira
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 22 de novembro de 2010.

Dedico este trabalho à todos os alunos que em algum momento de sua vida foram vítimas da exclusão escolar.

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente a Deus, meu Senhor que durante toda caminhada neste curso, me deu forças nos momentos mais difíceis e me sustentou com braços fortes, além de ter me proporcionado a realização de um sonho.

Agradeço ao meu marido, Carlos César, pelo incentivo, companheirismo e compreensão dispensada.

Agradeço aos meus filhos, Ana Gabrielle, Isabelle, João Vycor e Carlos César Júnior que, por muitas vezes foram inspiração para eu prosseguir até o final. Por terem compreendido com paciência e amor minhas ausências.

Agradeço ao meu orientador Professor Edmilson Lenardão, não só pelas orientações neste trabalho, mas, sobretudo, pela amizade que construímos nesse período.

Aos professores que contribuíram em minha formação acadêmica por demonstrarem compromisso com a educação e profissionalismo com a formação humana.

Aos colegas que conviveram comigo durante quatro longos anos, proporcionando momentos singulares. Em especial à Josiane, Gislaine, Giovana, Paula, Jéssica e Natália, pelas realizações dos trabalhos em grupos.

Aos meus familiares, em especial, minhas irmãs, Josiane e Josiele que foram fundamentais para eu pudesse concluir essa etapa. Não fossem elas, jamais teria chegado até aqui. Por todo incentivo, empenho, e por terem acreditado em mim.

À minha mãe e minha sogra, pelo constante apoio e amparo em todo tempo.

Agradeço à professora e amiga, Cláudia Chueire, pelos conselhos e ajuda na elaboração deste trabalho.

Finalmente agradeço aos que, direta ou indiretamente estiveram envolvidos nesse processo, que torceram e acreditaram em mim.

Precisamos dizer aos jovens que os melhores livros ainda serão escritos; as melhores pinturas ainda serão realizadas; os melhores governos ainda serão formados; o melhor ainda está por ser realizado por eles.

John Erskine

ROGENSKI, Keila Cristina Facundo. **Inclusão do Surdo na Educação de Jovens e Adultos**, 2010. 42 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, 2010.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar a inclusão do aluno surdo na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para isso, fez-se necessário abordar o processo histórico da EJA e da educação dos surdos, bem como, as transformações políticas e sociais ocorridas que caracterizam hoje os sujeitos existentes em seu espaço. Utilizou-se de revisão bibliográfica. Os resultados apontam que a EJA tem se transformado em um espaço inclusivo, por meio de mudanças conjunturais e mobilizações sociais que forçaram as políticas educacionais permitirem acesso dos surdos em seu espaço. Além disso, o trabalho apontou que os espaços inclusivos da EJA acolhem também outros sujeitos com necessidades educacionais especiais e grupos minoritários. Para concluir, o trabalho aponta alguns desafios para que a EJA possa atender minimamente a diversidade de seus sujeitos.

Palavras-chave: EJA. Processo histórico. Educação do Surdo. Inclusão.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	11
1.1. Primórdios da Educação no Brasil.....	11
1.2. Breve histórico dos programas e políticas educacionais destinados a EJA	12
1.2.1. O período militar	14
1.2.2. O Ensino Supletivo.....	16
1.2.3. A EJA pós 1985.....	17
2 A EDUCAÇÃO DOS SURDOS	21
2.1. Breve histórico da Educação dos Surdos.....	21
2.1.1. O Congresso de Milão.....	24
2.2. A Educação dos Surdos no Brasil.....	27
2.2.1. Educação inclusiva.....	28
2.2.2. A Língua Brasileira de Sinais.....	30
3 OS SUJEITOS DA EJA	32
3.1. O aluno surdo na EJA.....	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS	40

INTRODUÇÃO

Embora ninguém possa voltar e começar tudo do zero outra vez, qualquer um pode começar agora e ter um final inédito.

Carl Bard.

A educação formal tem sido cada vez mais exigida nas sociedades ocidentais, e se tornou necessária no Brasil, a partir das transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas no país, para a qualificação de mão-de-obra, bem como, a manutenção do sistema econômico.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é considerada uma modalidade da educação desde a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96. Com a Declaração de Hamburgo em 1997, artigo 3º, essa modalidade é compreendida como uma educação que abrange os aspectos da educação formal, informal e não formal destinada a jovens e adultos, portanto, deve proporcionar o desenvolvimento de suas habilidades e de suas qualificações técnicas.

Nem sempre a EJA foi concebida dessa forma. Como veremos na sequência do trabalho, de tempo em tempo, ela recebe diferentes definições e compreensões.

O presente trabalho tem como objetivo analisar como se deu o processo de inclusão dos surdos no contexto da EJA, sendo necessário fazer um retrospecto no histórico dos programas destinados à mesma, bem como, o processo histórico da educação dos surdos, surgido na Europa por volta do século XIV, e dessa forma, expor como veio se caracterizando em um espaço inclusivo, de sujeitos com experiências de vida tão diversificado.

O interesse pelo tema surgiu no primeiro ano de graduação, quando no final de 2007 e início de 2008, comecei a participar do projeto de extensão, denominado como Grupo de Estudo Pedagógico em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA), desde então decidi pesquisar os sujeitos existentes na EJA, delimitando assim, de seu contexto, o aluno surdo.

Dessa forma, o problema surge da seguinte questão: Quais foram os aspectos que favoreceram a inclusão dos surdos na EJA?

Diante dessa questão, nos propomos a investigar através do processo histórico da EJA e da educação dos surdos, elementos que dessem pistas de como chegaríamos a uma conclusão.

Na busca de respostas, realizamos uma pesquisa qualitativa, visto que a mesma faz uma abordagem histórica e social, onde os sujeitos descritos são atores deste processo. Para tanto, utilizamos uma revisão bibliográfica, que procurou apontar os caminhos trilhados pelos sujeitos da EJA. Sujeitos estes que passaram por processo de exclusão social e escolar.

Estruturamos nosso trabalho em três capítulos, sendo que, no primeiro capítulo, para que pudéssemos compreender o espaço em nossa sociedade destinado a EJA, foi necessário abordar o processo histórico de alguns programas sociais e políticos, basicamente pautado nas obras de Haddad e Di Pierro (2000), Beisiegel (1997) e Romão (2006), que julgamos pertinentes, destinados à mesma desde o início da educação brasileira.

No segundo capítulo, procuramos fazer um retrospecto do processo histórico da educação dos surdos, nos fundamentando em Skliar (1997,1998), Reily (2007), Perlin e Strobel (2009), Quadros e Perlin (2007), entre outros, tentando demonstrar a realidade com que foram segregados e marginalizados, durante muitos anos, mas também apontar os ganhos legais que os mesmos conquistaram a partir da Lei 10.436/02, que torna oficial a Língua Brasileira de Sinais, LIBRAS, como sendo a primeira língua dos surdos.

No terceiro capítulo, buscamos caracterizar os sujeitos da EJA, hoje, mostrando que as transformações político-sociais brasileira, por meio de políticas de inclusão, tem sido determinantes na configuração dos seus sujeitos com base nos trabalhos de Oliveira (2001), Capelo s/d, Moura (2008) entre outros.

Por fim, concluímos que, a inclusão dos alunos surdos no contexto da EJA, foi possível através de mudanças conjunturais políticas e mobilizações sociais que forçaram as políticas educacionais estabelecerem diretrizes que favorecessem essa inclusão.

1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A história da educação está relacionada aos atos políticos, econômicos, sociais, por meio dos conhecimentos construídos historicamente passados de geração a geração. A educação, em processo de avanços e rupturas vem se fazendo cada vez mais importante na construção de uma sociedade letrada e tecnologicamente desenvolvida.

Com o objetivo de entendermos melhor a EJA no Brasil passaremos a contar um pouco de sua história aqui no Brasil. Lembremos que tal resgate é necessário para se ter um panorama geral de alguns eventos que contribuíram para essa educação, e que sem nos aprofundarmos muito passaremos a contar.

1.1 Primórdios da Educação no Brasil

Não é possível abordar as questões educacionais quanto a sua organização, sistematização e implementação sem antes recorrer a história da educação brasileira.

No período colonial com a chegada dos jesuítas (1549) ouve-se pela primeira vez, no Brasil, falar em educação escolar.

Neste período, os jesuítas exerciam uma ação educativa missionária junto a jovens e adultos. Com uma ação evangelizadora transmitiam normas de comportamento e ofícios necessários ao desenvolvimento da economia da colônia, primeiramente aos indígenas e posteriormente aos escravos negros (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

Conforme Romão (2006, p.37) no ano de 1882, surge os primeiros registros do Ensino Noturno para Adultos, denominado como educação ou instrução popular.

Desde a Constituição brasileira de 1824, (sob a influência dos ideais liberais europeus), tem-se a garantia de educação primária, gratuita para todos os cidadãos, porém, essa garantia que aparentemente conotava um grande avanço, tornou-se frustração, pois na prática quase nada foi realizado (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

Havia sim, uma preocupação com a educação das camadas populares, uma instrução elementar, mas pensada apenas para as crianças (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

Conforme Romão (2006, p.36), a única ação educativa e ainda assim, pouco expressiva, destinada para jovens e adultos se deu nas escolas regimentais criadas em 1913, voltada aos soldados analfabetos. A educação primária elementar era ministrada por professores civis. Só em 1928, a Lei 5.632 vem regulamentar essa educação primária aos recrutas analfabetos, servindo de objeto para outras providências legais nas décadas posteriores.

1.2 Breve histórico dos programas e políticas destinados à EJA.

No início da década de 1920, surge um movimento de educadores e da população em prol da ampliação do número de escolas e da melhoria de sua qualidade que começou a estabelecer condições favoráveis à implementação de políticas para a EJA. Nesse período, os altos índices de analfabetos do país comparado a outros países da América Latina e do resto do mundo, levou à preocupação permanente da população e das autoridades brasileiras, com a educação escolar, motivada também pelo processo de industrialização e aceleração acentuada da urbanização no Brasil (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

A elite brasileira, bem como seus governantes, apesar de ter garantido legalmente a educação para todos, não se dispuseram a dar, no entanto, condições necessárias para sua efetivação.

A Revolução de 1930 é um marco para a reformulação do papel do Estado brasileiro. Sendo assim, a Constituição de 1934 propõe um Plano Nacional de Educação, coordenado e fiscalizado pelo governo federal, determinando de maneira específica as esferas de competência da União, dos estados e municípios. Este plano deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, que por sua vez, deveria se estender aos adultos. Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento especial (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

Somente no final da década de 1940 a educação de jovens e adultos veio a se firmar como um problema da política nacional. E em 1942 são

instituídos o Fundo Nacional do Ensino Primário e o Convênio Nacional do Ensino Primário, que tinham como finalidades propor melhorias no sistema escolar primário de todo o país (BEISIEGEL, 1997).

Nesse Convênio Nacional ficou definido que,

[...] competia à União o planejamento geral, a orientação técnica e o controle global dos serviços, bem como a prestação de auxílio financeiro (para pagamento de pró-labore aos docentes e para a cobertura de despesas com administração e iluminação das salas) e o fornecimento de material de leitura (BEISIEGEL, 1997, p.214).

Dessa forma, com auxílio financeiro federal, os Estados se encarregavam de realizar os trabalhos da EJA, conforme o Governo da União.

Até a Segunda Guerra Mundial, a Educação Básica era entendida como extensão da Educação formal para todos, principalmente para os menos privilegiados, mas esta, não tinha garantia, nem recursos, para sua efetivação.

Em 1947 foi criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA), como serviço especial do Departamento Nacional do Ministério da Educação e Saúde que surgiu com o objetivo de coordenar e de reorganizar os planos anuais e demais projetos desenvolvidos a nível anual, do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

Após a I Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos, realizada na Dinamarca, em 1949, esta educação caracterizou-se como uma espécie de Educação Moral. A escola por sua vez, ainda não havia conseguido superar os traumas causados pela Segunda Guerra Mundial, que havia deixado rastros de destruição em muitos âmbitos da sociedade. Neste contexto, a escola empenhava-se em oferecer uma educação que resgatasse o respeito humano, a dignidade “cidadã”, a vida em paz e harmonia (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

Os movimentos articulados a favor da EJA se estenderam até fins da década de 1950, quando criaram a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Com uma influência significativa, principalmente por propiciar uma infra-estrutura nos estados e municípios para atender a EJA foi preservada posteriormente, por administrações locais (idem).

Os esforços empreendidos referentes ao período de 1940 a 1950 contribuíram na redução dos analfabetos do país. Os índices apontavam que em 1960, das pessoas acima de 5 anos de idade, 46,7% eram analfabetas. Dessa forma, pode-se dizer que houve um avanço significativo se compararmos com o censo realizado em 1920, onde os registros apontavam para uma porcentagem de 72% de analfabetos no país. Ainda assim, os índices de escolarização do Brasil se encontravam muito abaixo de outros países da América Latina e dos países desenvolvidos do primeiro mundo (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

A Campanha Nacional de Educação Rural (1952) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958) foram duas campanhas importantes organizadas pelo Ministério da Educação e Cultura, conforme assinala Haddad e Di Pierro (2000, p.110), “tiveram vida curta e pouco realizaram”.

Outros esforços e alternativas educacionais marcaram a história da educação no Brasil e, portanto devem ser considerados. Campanhas e programas no âmbito da EJA, de 1959 a 1964 favoreceram essa educação nas políticas nacionais, bem como contribuíram para a valorização da cultura popular. Dentre outros, citamos os seguintes: Movimento de Educação de Base (MEB), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em 1961, patrocinado pelo governo federal; Movimento de Cultura Popular do Recife, em 1961; Centros Populares de Cultura (CPC-UNE); a Campanha de PÉ no Chão Também se Aprende Ler, também em 1961, Natal; e em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

O “Método Paulo Freire” surgiu nesse período e contribuiu muito no processo de construção da educação popular quanto às metodologias de ensino, pois favorecia a politização e o desenvolvimento da consciência da classe desfavorecida, entre os trabalhadores jovens e adultos analfabetos (BEISIEGEL, 1997).

1.1.2 O período militar

O Regime militar (1964-1982), período da ditadura, rompeu com as iniciativas dos movimentos de educação de jovens e adultos surgidos até então.

Nesse período, tentou-se acabar com as práticas educativas das classes populares em nível nacional. Todos os Programas em vigor foram interrompidos, materiais apreendidos e seus dirigentes, presos. As lideranças estudantis, os professores universitários envolvidos com os programas tiveram seus direitos políticos cassados ou foram reprimidos no exercício de suas funções. Alguns até exilados ou mortos. O Estado autoritário exercia sua função coerciva a fim de garantir a “ordem” nas relações sociais. Algumas práticas educativas vinculadas àqueles movimentos persistiram, porém de modo disperso e clandestino (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

Conforme estes autores, o Estado não poderia abandonar de vez a escolarização básica de jovens e adultos. O espaço favorecia a mediação com a sociedade, mesmo por que o país não poderia continuar destoando do resto do mundo. Então, seguindo orientações do Regime Militar, surgem as Cruzadas¹, programas financiados com recursos da União e de organismos internacionais².

As cruzadas foram dirigidas por evangélicos norte-americanos, com cunho assistencialista, pautadas em métodos tecnicistas. Além disso, conseguiram levantar recursos para a extensão de seus programas junto a entidades privadas e igrejas evangélicas da Holanda e Alemanha. Mas, ao receberem muitas críticas e, por não cumprirem suas metas, foram se extinguindo aos poucos (BEISIEGEL, 1997).

Em 1963, ocorre a II Conferência Internacional de Educação de Adultos em Montreal, na qual a EJA passa a ser vista como “educação permanente” e como uma continuação da educação formal.

Em 1967, surge o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado pela Lei 5.379, de 15 de dezembro. O programa visava atender os interesses políticos, do governo militar e também resolver o problemas dos “marginalizados” da sociedade, ou seja, dos analfabetos. Com a

¹ Programa de caráter conservador, como a Cruzada ABC, que alcançou o âmbito nacional e procurou ocupar os espaços deixados pelos movimentos de cultura popular.

² Como o United State Agency for Internacional Development (USAID).

promessa de acabar em dez anos, com o analfabetismo brasileiro – a vergonha nacional, o MOBRAL se torna uma “mercadoria” nas mãos dos governantes (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

O governo federal procura parceria com empresários, interessados em agenciar essa educação, permitindo-lhes neste caso, obter desconto no imposto de renda. Tal medida descentralizadora acabou por reduzir a responsabilidade econômica do governo, transferindo-a a sociedade civil. O programa possuía material didático totalmente produzido por empresas privadas que, por meio de suas equipes pedagógicas, elaboravam-no para o território nacional, sendo supervisionado por equipes do governo (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

Em 1970, o MOBRAL se divide em dois programas; O Programa de Alfabetização, e o Programa de Educação Integrada (PEI), que se equivalia a uma versão compactada do curso de 1ª a 4ª séries do antigo primário. Outros programas surgiram depois sendo implementados a partir deste. (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

1.2.2 O Ensino Supletivo

Na década de 1970, surgem os Centros de Estudos Supletivos (CES), elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura, e Departamento de Ensino Supletivo (MEC-DESU), estimava alcançar cerca de 21 milhões de pessoas na faixa etária de 15 a 39 anos com defasagem na escolarização posterior as séries iniciais do 1º grau. A maior parte desse público estava integrada ao mercado de trabalho, portanto, não dispunha de tempo para se dedicar à escola regular. O CES visto como eficiente, atuaria de maneira versátil, mediante o ensino à distância (BEISIEGEL, 1997).

A LDB 5.692/71, em seu capítulo IV, regulamenta o ensino supletivo, visto como uma nova concepção de escola, uma modalidade não formal, que atenderia ao duplo objetivo de recuperar o atraso dos que não puderam realizar a escolarização na idade adequada. Esta Lei veio projetar a educação do futuro, concebida pelos meios de comunicação, na qual a escola se tornaria um centro da comunidade para sistematização de conhecimento, e não somente para sua transmissão (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

Com a III Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos em Tóquio, no ano de 1972, essa educação volta a ser entendida como suplência da Educação Fundamental, reintroduzindo jovens e adultos, principalmente os analfabetos, no sistema formal de educação. E após a IV Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Paris, em 1985, período de redemocratização no Brasil, essa educação é marcada pela contradição entre a garantia jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas de outro (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

1.2.3 A EJA pós 1985

O período de redemocratização política do país, marcado pela retomada do governo pelos civis, correspondeu ao ampliamiento das relações sociais e políticas e alargamento dos direitos civis. Conforme Haddad e Di Pierro (2000),

[...] a reorganização partidária, a promoção de eleições diretas nos níveis subnacionais de governo e a liberdade de expressão e organização dos movimentos sociais urbanos e rurais alargaram o campo para a experimentação e a inovação pedagógica na educação de jovens e adultos (p.120).

Diante desse panorama nacional, o ideário da educação popular que clandestinamente eram organizados por civis ou entidades religiosas, retomaram suas atividades com visibilidade em ambientes públicos, refletindo na Assembléia Nacional Constituinte, na Constituição de 1988, no artigo 208, onde estende a garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, aos que a ele não tiveram acesso na idade própria (HADDAD e DI PIERRO, 2000); (BEISIEGEL, 1997).

Em 1990, Ano Internacional da Alfabetização, com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, entendeu-se a alfabetização de Jovens e Adultos como a 1ª etapa da Educação Básica, consagrando a idéia de que a alfabetização deveria ser continuada. Empenhou-se em promover um Programa Nacional de Educação,

o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que deveria envolver as universidades.

Ainda, em 1990 foi decretado o fim da Fundação Educar, programa que veio substituir o MOBRAL. O Governo Federal ausenta-se do cenário educacional vinculado a EJA, provocando um esvaziamento, constatado pela inexistência de um órgão ou setor do Ministério da Educação voltado a essa educação (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

Com a falta de recursos financeiros, aliada à escassez da produção de estudos e pesquisas, a EJA se torna mera reprodução do ensino regular.

Em 1994, o Plano Decenal fixou metas que favoreciam acesso e progressão ao ensino fundamental de jovens e adultos. Mas, assim que eleito, em 1994, o presidente Fernando Henrique Cardoso colocou de lado o Plano Decenal priorizando uma nova reforma político-institucional concretizada por meio de uma emenda constitucional (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

A LDB 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996 desprezou parcela de acordos e consensos estabelecidos anteriormente, e a seção da lei dedicada à educação básica de EJA, não resultou em muitas inovações. O rebaixamento das idades mínimas para que os alunos se submetessem a exames supletivos (15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio), e a criação do FUNDEF³, foi uma dessas inovações. Entretanto, a partir dessa LDB, a EJA deixa de ser assistida por programas de governo de cunho compensatório e assistencialista e passa a ser reconhecida como uma modalidade da educação (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

Em 1997, com a Declaração de Hamburgo, em seu artigo 3º, ela é entendida como uma educação que:

[...] engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas "adultas" pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural,

³ Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, criado para financiar a Educação Básica.

onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos.

Neste contexto, dito de outra forma, a EJA é vista como a chave para o século XXI.

Entretanto, conforme Haddad e Di Pierro (2000), é a partir da década de 1990 que o governo se desobriga de arquitetar políticas nacionais para a EJA, encarregando os municípios dessa responsabilidade. Surgem algumas iniciativas, parcerias entre municípios, Organizações não-governamentais (ONG) e Universidades que mais tarde se tornam Fóruns⁴, espaços de encontros e debates que desenvolvem ações junto ao poder público, nas esferas municipais, estaduais e federais com as universidades, o sistema S, ONG, movimentos sociais diversos, sindicatos, grupos populares, intelectuais e leigos.

O surgimento dos Fóruns não se dá de forma linear nos Estados. Conforme os movimentos coletivos de educação popular vão se estruturando, aos poucos vão tomando dimensão e articulando-se em Fóruns. Estes se instalam, portanto, como espaços de pluralidade e diálogo, onde os segmentos envolvidos com a EJA planejam, organizam e propõem encaminhamentos em comum. E assim, mantêm reuniões permanentes, onde um aprende com o outro por meio da troca de experiências. Nesse período, vão surgindo também os Fóruns Regionais, num processo de descentralização e interiorização dos Fóruns.

A história da EJA vem tomando nova dimensão e suas práticas metodológicas passam a ser registradas como ações educativas, que são socializadas nestes Fóruns e nos relatórios dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA). Dessa forma a EJA passa a marcar presença nas audiências do Conselho Nacional de Educação para discutir suas diretrizes curriculares.

⁴ Esses Fóruns são estrategicamente espaços criados para a troca de experiências e debates sobre ações que envolvem as áreas relacionadas à EJA, quer seja no âmbito político, social como das práticas pedagógicas, etc.

O Plano Nacional de Educação (PNE), disposto pela Lei 10.172/2001, traça como metas algumas prioridades para o decênio 2001-2011. Dentre elas:

Alfabetizar em cinco anos dois terços da população analfabeta, de forma a erradicar o analfabetismo em uma década; assegurar, em cinco anos, a oferta do primeiro segmento do Ensino Fundamental para 50% da população com mais de 15 anos que não tenha atingido este nível de escolaridade; atender no segundo segmento do Ensino Fundamental toda a população com mais de 15 anos que tenha concluído a etapa precedente; dobrar em cinco anos, e quadruplicar em dez anos, o atendimento de jovens e adultos no Ensino Médio (BRASIL, 2001).

Estas prioridades continuam sendo desafios para a EJA que, busca nos diversos âmbitos das esferas públicas, educacionais e sociais, novas estratégias para que estes alvos sejam alcançados.

No próximo capítulo, procuramos relatar sobre o processo histórico da educação do surdo.

2 A EDUCAÇÃO DOS SURDOS

As minhas palavras nunca faltaram, e nunca fui uma criança nervosa, por uma simples razão: sempre tive como me comunicar, as pessoas em minha volta sempre entendiam o que eu queria, pois compartilhavam das mesmas palavras que eu: os Sinais.

Sergio Marmona de Andradre, surdo.

A educação dos surdos não é algo recente no mundo ocidental, nem tampouco o é, a língua de sinais.

A língua de sinais é uma língua estruturada gramaticalmente, articulada por meios visuais e gestuais. Não é mímica e nem pantomima. É a linguagem utilizada por pessoas surdas, legalmente reconhecida através da Lei nº 10.436/02, que abordaremos adiante.

2.1. Breve histórico da educação dos surdos

Na antiguidade, as pessoas que nasciam com algum tipo de deficiência física ou mental eram excluídas do convívio social e marginalizadas. Os surdos eram classificados como idiotas e para a grande maioria das pessoas, confundidos como doentes mentais (SKLIAR, 1997).

E ainda para esse autor, muitas foram às discriminações e privações que os surdos sofreram nas sociedades antigas devido às suas culturas, que supervalorizavam o corpo saudável, e principalmente a capacidade da retórica no discurso.

No período medieval, educação e religião estavam intrinsecamente ligadas, sendo que a primeira seria o meio e a última o fim, ou seja, o objetivo principal da educação, no caso da nobreza, e único, em outros casos, era moldar o cidadãos de acordo com os princípios da Igreja e em benefício do clero (SKLIAR, 1997).

Em um tempo em que a educação era privilégio de poucos, e em que nem mesmo os considerados “normais⁵” não tinham acesso à educação, não se cogitava a idéia de educar aos que não ouviam.

Conforme Reily (2007), no período medieval, as relações do cristianismo com os deficientes ora era de acolhida, ora de exclusão. Não se tinha definido como deveriam agir em relação aos doentes mentais e deficientes,

[...] eram vistos como merecedores de castigos por pecados cometidos (ou pelo pecado original), pois o corpo marcado pelo estigma denotava a ação do mal; eram excluídos e isolados, vagando à margem da cidade. Por outro lado, os cristãos se preocupavam com a salvação da alma dos sofredores, por isso abrigavam-nos em mosteiros, quando abandonados pela família. Além disso, a virtude da caridade era valorizada e esperava-se dos cristãos a prática do amor ao próximo, concretizada no ato de dar esmolas aos miseráveis, entre os quais se encontravam cegos, "coxos", "dementes" e "mudos", como eram denominados os deficientes em textos da igreja antiga. REILY, 2007(apud REILY, 2006,p.20).

Conforme Skliar (1997), a primeira vez que se ouve falar sobre a possibilidade de instruir o surdo é oriunda do século XIV, feita pelo escritor e advogado Bartolo della Marca d’Ancona, que acreditava que os surdos poderiam ser instruídos por meio da língua de sinais ou da língua oral.

Um pouco mais tarde no período compreendido como humanista, Rodolfo Agrícola, que era uma figura de destaque no campo educacional afirmou em seu livro “De Inventione Dialectica”, que havia conhecido um surdo de nascença, o qual havia aprendido a compreender e expressar tudo pela escrita. Porém, o primeiro a deixar claro que os surdos poderiam e deveriam ser educados foi o médico Girolamo Cardano (1501-1576). Esse médico tinha um filho surdo e desenvolveu estudos do ouvido, da boca e do cérebro. Ele afirmava que era possível e necessário que o surdo aprendesse a ler e escrever (SKLIAR, 1997).

Os primeiros educadores de surdos, que são reconhecidos por deixarem vestígios de suas didáticas, surgiram no século XVI. Pouco se sabia

⁵ Utilizamos este termo para se referir às pessoas sem necessidades especiais.

sobre seus métodos de ensino, pois, era freqüente na época manter em segredo o modo como se conduzia a educação dos surdos (SKLIAR, 1997).

Pedro Ponce de León (1520-1584) foi o precursor da educação de indivíduos surdos, instruindo aos filhos da nobreza no Monastério de Oña. Iniciou seu trabalho como educador de surdos depois que foi enviado ao mosteiro de São Salvador, onde um casal da nobreza espanhola, consaguineos teve nove filhos, dos quais quatro eram surdos. É provável que entre eles tivessem desenvolvido uma sinalização caseira, que encontrou certa familiaridade com os sinais beneditinos. Embora, alguns autores acreditam que dessa forma começou o cruzamentos dos sinais dos surdo, para outros, sua origem não se encontra nos sinais monásticos, mas que sua contribuição proporcionou “entender que a comunicação pelos gestos constituía uma forma válida e muito eficaz de significação” (REILY, 2007,p.25).

Esse monastério onde León exercia seu trabalho de educador da elite surda atraiu também outros surdos não pertencentes à nobreza. Mesmo não havendo intenção em aproximar indivíduos em condições linguísticas comuns, esse contato foi inevitável e o ambiente propiciaria o surgimento de uma língua de sinais, o que até então se reduzia a gestos naturais não convencionais (SKLIAR, 1997).

Décadas depois com Juan Pablo Bonet, fica reconhecida a necessidade do ensino individualizado para surdos. Esse publica uma obra, em 1620, que tratava do ensino da leitura, da fala e de outras ciências para esses sujeitos e afirmava que o professor e o aluno deveriam estar a sós para evitar possíveis distrações por parte do aluno surdo (idem).

Embora as intenções de Bonet fossem as melhores, os surdos não teriam mais a mesma oportunidade de conviver em uma comunidade linguística como no monastério de Onã. Vale ressaltar que, mesmo no monastério onde León atendia surdos, isto ocorria de modo diferenciado: os de famílias nobres eram separados dos demais. As próprias famílias e a tradição se opunham à aproximação entre os surdos da nobreza e os das “classes inferiores” (SKLIAR, 1997).

Outro educador importante que merece destaque é Charles Michel de L'Épée (1712-1789) que, por volta de 1760, fundou, em Paris, a

primeira escola pública para surdos. Com uma educação coletiva e um método de ensino apoiado nos sinais que havia aprendido com os surdos pobres de Paris, sua escola foi um sucesso. Quinze anos após sua fundação, já contava com 70 alunos surdos. Todos os anos, seus alunos eram submetidos a exames, nos quais deveriam responder em francês, latim ou italiano a duzentas perguntas sobre religião. Eram capazes de se expressar tanto por meio da escrita como na língua de sinais francesa e à medida que esses alunos aprendiam, desenvolviam funções de professores de crianças surdas (SKLIAR, 1997).

Skliar (1997) relata que, a educação que L'Épée proporcionou, bem como, o modo como foi oferecida, e o ambiente de aprendizagem favoreceu uma melhor articulação desses sujeitos em comunidades, fazendo com que a língua de sinais francesa se estruturasse de tal modo a influenciar na convencionalização de outras línguas de sinais, como a brasileira por exemplo.

A comunidade surda⁶ viveu um momento marcante com a educação de L'Épée. Muitos desses surdos da escola de Paris se destacaram em diferentes campos do conhecimento. Segundo Perlin e Strobel (2008, *não paginado*), “há evidência de que havia muitos escritores surdos, professores surdos e outros sujeitos surdos bem sucedidos”.

2.1.1 O Congresso de Milão

Conforme afirma Skliar (1997), a parte mais cruel da história surda ainda estava por vir. Ao mesmo tempo em que L'Épée desenvolvia sua pedagogia e difundia seus métodos, travava uma discussão com contemporâneos representantes do método oral de ensino, que priorizavam o ensino da fala. O principal desses representantes foi o alemão Samuel Heinecke (1729-1784). Seus esforços pela educação oralista atingiram o ápice quase um século após sua morte, no Congresso de Milão (Itália), em 1880.

Esse congresso marcou o início do chamado Império Oralista,

⁶ Termo utilizado na contemporaneidade por vários teóricos para se referir aos surdos bem como às questões referentes à esse grupo. Ver Quadros e Perlin (2007); Lacerda (2006); Sá (2006); Sacks (1990), entre outros que abordam a questão da cultura surda.

que durou mais ou menos um século. É a partir dele que o ensino para esses alunos toma outro rumo. Porém, antes desse evento crucial, outros congressos aconteceram e as discussões em torno do método oral de ensino já vinham sendo travadas (SKLIAR, 1997).

Por exemplo, em 1872, celebrou-se em Veneza, o VII Congresso da Sociedade Pedagógica Italiana, que ocorreu de 12 a 21 de setembro, onde o discurso principal exaltava a língua falada como meio humano para a comunicação do pensamento (SKLIAR, 1997).

Em 1878, foi realizado em Paris, o I Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos. Neste, ocorreram vários debates sobre as experiências educacionais da época. Alguns educadores presentes acreditavam que os surdos precisavam aprender a falar, mas tinham consciência da importância da língua de sinais para a comunicação entre os seus iguais (idem).

O Congresso Internacional de Paris seguia favorecendo o método oralista como o melhor para o ensino do surdo. Dentre os argumentos que elegiam a língua falada em detrimento da língua gestual, estava o método oral, essencialmente francês e não alemão, de modo que, a França não poderia ficar privada daquele benefício por questões políticas internas (SKLIAR, 1997).

O Congresso de Lyon (1879), ao contrário do de Paris, tomou outra direção. O abade Guérin, diretor do Instituto de Marsella, apresentou fortes argumentos em favor da língua de sinais, mostrando algumas impossibilidades de se aplicar o método oral, entre as quais, a falta de profissionais suficientes para atender à demanda de alunos surdos. E concluiu que “a língua de sinais era a linguagem natural dos surdos e mais conveniente para sua educação moral e religiosa” (SACKS, 1998, p.37-43).

Finalmente, em 1880, foi realizado o II Congresso Internacional, em Milão, o qual mudou completamente os rumos da educação de surdos. Por isso, é considerado um marco histórico para essa comunidade.

Os organizadores do congresso eram, em sua maioria, oralistas e seus objetivos principais era fortalecer suas proposições em relação a surdez e à educação de surdos. O método alemão ganhava cada vez mais adeptos e era adotado por vários países da Europa (SKLIAR, 1997).

Muitos surdos oralizados foram apresentados para mostrar a eficiência do método oral. Os resultados do congresso foram determinantes no mundo todo, especialmente, Europa e América Latina. Teve como consequência o fato de a linguagem gestual ser praticamente banida como forma de comunicação a ser utilizada por pessoas surdas nas atividades escolares. Thomas Gallaudet, presidente e docente no Colégio Nacional para Surdos em Washington foi o principal opositor do método oralista. Ele defendia que o melhor método de ensino para os surdos era o método misto, mais conhecido como o método da Comunicação Total. Ele desenvolvia nos Estados Unidos um trabalho baseado nos sinais metódicos do abade De L'Epée e discordava dos argumentos apresentados a favor do oralismo reportando aos sucessos obtidos por seus alunos (SACKS, 1990 p.37-43).

Conforme Skliar (1997), antes do Congresso de Milão, os surdos tinham participação efetiva na educação, pois era o professor surdo quem transmitia certo tipo de cultura e de informação por meio do canal visual-gestual nas escolas para crianças surdas. Após este congresso, termina uma época de convivência tolerada na educação dos surdos, entre a linguagem falada e a gestual e, em particular, desaparece a figura do professor surdo que, em consequência do novo modelo educacional, se via impossibilitado de permanecer na função de educador.

A partir do Congresso de Milão, o oralismo foi o referencial assumido nas escolas do mundo todo, bem como, as práticas educacionais vinculadas a ele.

Durante mais de cem anos, o oralismo dominou os espaços escolares e inclusive extra-escolares, pois além de os alunos serem proibidos de utilizar sinais ou gestos nas escolas, os pais eram também orientados a não utilizarem nenhum tipo de comunicação gestual com as crianças em casa. Acreditando contribuir para o melhor desempenho do filho no processo educacional, muitos pais seguiam à risca essas orientações (SACKS, 1998).

Conforme Supalla (2006, p.27), esse período passou a ser chamado de “Império Oralista”, por alguns autores e “Idade das Trevas da Pedagogia Oral” por outros.

Skliar (1997) afirma que, após esse período, verificou-se que a maior parte dos surdos não desenvolveu uma fala socialmente satisfatória, pois,

o desenvolvimento da fala era parcial e tardio na maioria dos casos, em relação à aquisição da fala apresentada pelos ouvintes, constatou-se um atraso no desenvolvimento global, bastante significativo.

Por muito tempo, as escolas de surdos em vários países da Europa e América Latina, inclusive no Brasil, foram aparelho repressor da cultura surda e das línguas de sinais (SUPALLA, 2006).

2.2 A educação de surdos no Brasil

No Brasil, conforme relata Campelo (2007, p.121) tradicionalmente a história da educação para surdos começa com a fundação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos em 1857, por Dom Pedro II. Atualmente é conhecido por Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. A partir daí, os surdos passaram a contar com uma escola especializada e, mais tarde tiveram oportunidade de criar a Língua de Sinais Brasileira⁷- LIBRAS, mistura da Língua de Sinais Francesa somada aos outros sistemas de comunicação de outras localidades.

Infelizmente, a maioria dos surdos do país não teve acesso a essa educação, uma vez que só havia escola para surdos em São Paulo e Rio de Janeiro. Muitos não tiveram qualquer tipo de educação, e isso dependia da situação econômica da própria família. O atendimento escolar para alguns, só foi possível a partir da década de 1950, em Instituições que faziam parte da Educação Especial, local que reunia deficientes de várias ordens, mentais, físicas, etc (QUADROS E MASSUTI, 2007, p.242).

E neste contexto, a educação dos surdos veio se configurando como um sistema paralelo e segregado de ensino, uma educação especial.

Essa educação especial foi se caracterizando como serviço especializado por agrupar profissionais da área da saúde, com recursos técnicos e metodologias específicas para atender os alunos especiais. Constituiu-se a partir de um modelo clínico ou médico, visto que foram os médicos os primeiros a apontar para a necessidade de escolarização de

⁷ É oficialmente a língua dos surdos brasileiros. Cada país desenvolve uma língua de sinais própria podendo coincidir com algumas configurações utilizadas por outros países.

indivíduos deficientes que se encontravam misturados à população dos hospitais psiquiátricos, sem distinção de patologia ou de idade. Todo atendimento prestado, mesmo da área educacional, se pautava pelo viés terapêutico, com a colaboração dos profissionais da medicina como fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, etc (GLAT e BLANCO, 2007).

Conforme essas autoras, a década de 1970 representa a institucionalização da Educação Especial. O sistema educacional público demonstrava preocupação em garantir acesso à escola aos alunos com deficiência. Em 1973, foi criado no Ministério da Educação, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, mais tarde, em 1986 transformado na Secretaria de Educação Especial- SEESP, que introduziu essa educação no planejamento das políticas públicas educacionais.

Por iniciativa desse órgão, através da criação de subsistemas de Educação Especial nas diversas redes públicas, foram implementadas novas metodologias e técnicas de ensino que reforçaram a possibilidade de aprendizagem e adaptação escolar dos deficientes, resultando na mudança de um paradigma de um modelo clínico para um modelo educacional (GLAT e BLANCO, 2007).

A educação dos surdos sofreu impacto no início da década de 1980, quando pesquisas realizadas na Suécia e Dinamarca contribuíram com um novo paradigma para essa educação, repercutindo aqui no Brasil: o bilíngüismo⁸.

2.2.1 Educação Inclusiva

Em função dos avanços das ciências e da tecnologia, atrelados a novas expectativas e demandas sociais, os profissionais da Educação Especial buscaram novas formas de educação escolar com alternativas menos segregativas para seus alunos. A partir da década de 1990, com a Declaração

⁸ A educação bilíngüe consiste em garantir à criança surda o acesso à língua de sinais o mais cedo possível, favorecendo a aquisição dessa linguagem tendo em vista seu desenvolvimento integral e a língua portuguesa como segunda língua, visando a facilitar sua socialização na sociedade ouvinte. O termo bilíngüe também se aplica às comunidades indígenas e a outros grupos minoritários.

Mundial para Todos e principalmente com a Declaração de Salamanca⁹ em 1994, esse processo acelera um novo mecanismo que busca o “reconhecimento da Educação Inclusiva como diretriz educacional prioritária na maioria dos países, entre eles o Brasil”. Essa proposta de Educação Inclusiva torna-se mundialmente disseminada pela UNESCO¹⁰ e outros organismos internacionais, que evoluiu das reflexões e das conquistas obtidas a partir da política de Integração¹¹ (GLAT E BLANCO, 2007, p.16). Ainda para essas autoras, a Educação Inclusiva,

[...] significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem. Por tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem (p.16).

Nesse contexto de Educação Inclusiva é importante ressaltar que todas as facetas desta abrangem todos os níveis da educação básica, incluindo suas modalidades, bem como, a EJA.

Embora a educação dos surdos tenha sido vigente por muito tempo no âmbito da Educação Especial ou Inclusiva, autores como Lacerda (2006), Quadros (2007), Dorziat (s/d), assinalam que as experiências de inclusão com crianças surdas deixaram lacunas no aspecto de inclusão social, e apontam fatores que prejudicaram o aproveitamento e desenvolvimento da aprendizagem na escola regular. Entre estes fatores o mais relevante é o acesso à comunicação, e diante disso, vários aspectos dificultaram o processo de ensino e aprendizagem.

Com a Constituição Brasileira de 1998, reconhece-se o povo indígena como brasileiro, bem como, a preservação de suas línguas. Com essa

⁹ Considerada uma das mais importantes referências internacionais no campo da Educação Especial, é o documento resultante da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Acessibilidade”, promovida pela UNESCO e pelo governo da Espanha, da qual participaram mais de 100 países e inúmeras organizações internacionais.

¹⁰ Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

¹¹ Política educacional que esperava com esse modelo de educação preparar alunos das classes e escolas especiais para ingressarem em classes regulares, onde receberiam de acordo com suas necessidades, atendimento especializado.

abertura a Comunidade Surda, juntamente com o movimento lingüista, se articulam junto a esses direitos lingüísticos para uma proposta de educação bilíngüe.

Sem desprezar outros esforços empreendidos na educação dos surdos, as Associações dos Surdos sempre primaram por cultivar o intercâmbio com Associações de Surdos de outras regiões do país, facilitando o contato e, como assinala Quadros e Massuti (2007, p.241),

[...] favorecendo a herança da língua de sinais à gerações de surdos e famílias surdas. As festas, os jogos, os encontros nacionais, foram e continuam sendo formas surdas para propiciar a interação social e o desenvolvimento da língua e cultura surda (p.241).

Dessa forma, a partir da década de 1990, as Associações de Surdos se fortaleceram e tomaram algumas iniciativas, como por exemplo, algumas escolas para surdos começaram a usar a língua de sinais (QUADROS E MASSUTI, 2007).

2.2.2 A Língua Brasileira de Sinais

A LIBRAS é a língua usada pela comunidade surda no Brasil. Ela apresenta uma gramática com estrutura própria, como as demais línguas.

No Brasil em 2002 é aprovada a Lei 10.436, que reconhece a LIBRAS como sendo a língua oficial dos surdos brasileiros.

Essa lei foi regulamentada pelo Decreto 5626/2005, que dispõe sobre a língua de Sinais em seu capítulo IV, inciso 14, e sobre o uso e a difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas na educação. Além disso, firma o compromisso para que sejam desenvolvidos programas de formação de professores de Libras e intérpretes em diferentes níveis de escolaridade. Determina a inclusão da língua de sinais nos currículos dos cursos de formação de professores.

Dorziat (s/d, não paginado), assinala que,

[...] a língua de sinais é o ponto de partida que dará sustentação a todas as reflexões que tratarem sobre a temática. Essa forma viso-espacial de apreensão e de construção de conceitos é um dos aspectos mais importantes, responsáveis pela formação da comunidade surda, e o que gera uma cultura diferente: a cultura surda.

E conforme Lacerda (2006), é através da linguagem e da interação com o outro que o ser humano se constitui. Já para as pessoas surdas, que não apreendem por meio do canal auditivo, esse contato é prejudicado e dessa forma enfrentam dificuldades para se comunicarem com o grupo social em que estão inseridas. Dessa forma o atraso na linguagem pode trazer dificuldades e conseqüências emocionais, sociais e cognitivas se forem tardio o aprendizado de uma língua.

De acordo com as afirmações dessas autoras, a língua de sinais para os surdos é fundamental para seu desenvolvimento social, cognitivo, emocional, etc. Daí a importância em garantir desde cedo, para a criança surda o contato com a língua de sinais.

A seguir, analisaremos os sujeitos que compõem o espaço da EJA, e verificaremos quais os mecanismos que propiciaram sua inserção naquele espaço.

3 OS SUJEITOS DA EJA

Como caracterizar os sujeitos da EJA, delimitando-os como um grupo homogêneo, haja vista a diversidade cultural, étnica, existente em seu espaço? Oliveira (2001) traz uma caracterização do que entende ser em sua maioria.

Conforme Oliveira (2001), os sujeitos da EJA genericamente são vistos como oriundos das zonas rurais, filhos de trabalhadores analfabetos e/ou com baixíssimo nível de instrução escolar, que ou não tiveram oportunidades para freqüentar a escola em idade própria ou foram excluídos dela.

São jovens e adultos, na faixa etária predominante entre 15 e 60 anos, com experiências diversificadas. Não estudaram em idade adequada devido a vários fatores que passam pelo modelo de sociedade de classe, capitalista, com má distribuição da renda, onde as políticas educacionais não contemplam os grupos menos favorecidos (OLIVEIRA, 2001).

Para essa autora, em sua maioria, os sujeitos são moradores rurais que migraram para as zonas urbanas com o sonho de alcançar melhor qualidade de vida. Grande parte nordestinos que se mudavam para o sul e sudeste, em busca de uma qualidade de vida melhor e oportunidade de trabalho assalariado para si e para seus familiares, com o propósito de que os filhos pudessem ajudar na renda familiar mensal. E ainda, o jovem da EJA,

[...] é também um excluído da escola, porém geralmente incorporado aos cursos supletivos em fases adiantadas da escolaridade, com maiores chances, portanto, de concluir o ensino fundamental ou mesmo o ensino médio. É bem mais ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades de trabalho e lazer mais relacionadas com a sociedade letrada, escolarizada e urbana (p.60).

E o adulto que freqüenta a EJA,

[...] é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles provenientes de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito freqüentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que

busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo (p.59).

Portanto, não são desprovidos de conhecimento, e sem experiência de vida.

Os sujeitos da EJA têm sido considerados um grupo homogêneo pela condição de "não-crianças", por serem estigmatizados, excluídos da escola e de pertencerem a comunidades e/ou grupos culturais de baixa renda, marginalizados pela sociedade letrada (OLIVEIRA, 2001, p.16). Portanto, no senso comum, são tidos como incapazes de aprender a ler e escrever, de desenvolver-se cognitivamente ou se profissionalizar qualificadamente.

Muitas vezes, é assim que até educadores caracterizam seus alunos ao chegarem sala de aula, sem antes conhecê-los, ouvi-los e percebê-los. Generalizando-os, e colocando-os em um mesmo patamar, sem perceber a diversidade existente entre eles. Porém, devem ser vistos como sujeitos individuais, reais e concretos, com necessidades específicas atores e autores de relatos de experiências de vida diferentes.

3.1 O aluno surdo na EJA

Conforme vimos no relato histórico do primeiro capítulo, podemos perceber que os programas destinados à EJA sempre foram de natureza supletiva e compensatória. Ao atribuir à educação como uma forma de ascensão social, legitima-a como uma maneira de exclusão social, transferindo para os "marginalizados" a culpa por não conseguirem ser bem sucedidos.

A EJA percebe a importância do aspecto cultural e social no processo de ensino e aprendizagem, e ainda, afirma que a faixa etária não é o maior vilão como apregoam alguns teóricos. Os aspectos sociais e culturais são como peças-chaves, que devem ser investigados (OLIVEIRA, 2001).

Conforme relatado no segundo capítulo, a educação dos surdos esteve desde seu início, atrelada à educação especial, pelo viés do modelo clínico baseado em atividades terapêuticas. Através de políticas de inclusão,

aspectos referentes a essa educação veio se adequando às exigências dos organismos internacionais¹² junto às políticas nacionais de educação especial, proporcionando abertura para a inclusão dos alunos surdos em classe regular. É nesse contexto que alguns surdos jovens e adultos vêm para a EJA.

Esse processo de inclusão tem como marco dois momentos relevantes: a Conferência Mundial Para Todos na Tailândia (1990), e a Declaração de Salamanca, Espanha (1994), que discutiu e difundiu o conceito de inclusão. Já em seu primeiro parágrafo, sobre a política de integração, não se falava em deficiência, mas em necessidades educativas especiais¹³, as quais deveriam ser atendidas em escolas regulares.

Para Stainback & Stainback (1999) o processo de educação inclusiva, envolve muitas outras questões sociais, políticas e econômicas, e a mesma tem se desviado de seu sentido original. E ainda afirma que,

A inclusão genuína não significa a inserção de alunos com deficiência em classes de ensino regular sem apoio para professores e alunos. Em outras palavras, o principal objetivo do ensino inclusivo não é economizar dinheiro: é servir adequadamente a todos os alunos (p.30).

De fato, o processo de inclusão não se limita a inserção dos alunos com deficiência em classes regulares, e se tratando do aluno surdo não basta somente, adequar estratégias quanto ao currículo, avaliação, metodologia diferenciada, sobretudo a grande questão está no ensino da língua de sinais.

As pessoas com necessidades especiais pertencentes à EJA têm sido duplamente excluídas. Juntamente com a EJA que também tem sido socialmente discriminada por muitos aspectos, relegada a uma educação popular, inferiorizada, freqüentada por pessoas marginalizadas de nossa sociedade, dentre eles estão os jovens e adultos surdos, que encontraram

¹² Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Banco Mundial.

¹³ As pessoas com necessidades especiais são pessoas que podem apresentar necessidade especial num determinado momento de sua vida, sem necessariamente ser deficiente.

nesse espaço, um lugar para concluírem sua escolarização. Precário ou não, este é o seu lugar na sociedade ouvinte¹⁴. Conforme Skliar (1998),

[...] o que gerou o fracasso/exclusão educacional de surdos, por tanto tempo, não foi a incapacidade de ouvirem, foram as representações sociais sobre surdez e sobre os surdos, foi a desconsideração para com seus direitos lingüísticos e culturais, foi o embasamento em teorias de aprendizagem que não refletiam como deveria ser a participação dos professores ouvintes e das comunidades surdas no processo educativo (p.18).

Diante dessa afirmativa, qual o espaço de acolhimento viável desses alunos excluídos? De acordo com Diniz e Leão (2008, p.9) “foram trazidos para as escolas por meio de mudanças conjunturais e mobilizações sociais que forçaram as políticas educacionais a permitirem o acesso desses sujeitos ‘outros’ à Educação Básica”, os quais, agora, buscam de certa forma resgatar uma educação que lhes fora negada. Marques (2007), assinala que

Falta-nos estar cientes que, o espaço onde a Educação de Jovens e Adultos está inserida é um espaço que permite a participação de um público tão heterogêneo, diversificado e complexo, para a produção/propagação/emancipação do saber, cujos elementos abarcam apodicticamente uma incomensurável gama de multiplicidades de modo (p.136).

Este espaço onde as discussões em torno da diversidade existente em seu contexto têm sido amplas e complexas, não somente pelo fato de existir uma grande frequência de alunos mais jovens (alguns até adolescentes), mas pela grande procura desse espaço por pessoas com necessidades educacionais especiais, se deve às políticas de inclusão que, só no início do novo milênio tornou-se mais consistente, entretanto, garantir¹⁵ o espaço não é suficiente para a efetivação da educação. É preciso tomar medidas de ações que mobilizem professores, gestores, alunos, municípios,

¹⁴ Ver Ströbel (2007); Skliar (1998).

¹⁵ A LDB 9394/96 em seus artigos 58 e 59 estabelece que a educação para alunos com necessidades especiais está assegurada nas escolas públicas, e em salas de ensino regular.

estados, governo, etc, a fim de que mudanças significativas no processo educacional desses alunos ocorram.

Conforme o Parecer CEB Nº 11/2000, tendo como relator Carlos Roberto Jamil Cury, ao buscar cumprir suas funções, reparadora, equalizadora e qualificadora, legalmente respaldadas, a EJA traz para seu interior no processo educacional, sujeitos que, à margem da sociedade letrada buscam resgatar seu direito à educação. São homens, mulheres, jovem, adultos e idosos, trabalhadores e desempregados de todas as origens étnicas, raciais, culturais, diversificadas, pessoas com deficiências ou não, que encontram na EJA a oportunidade de realizar esse resgate social, sua identidade, sua cidadania.

Dessa forma, considerando o processo histórico educacional dos surdos, temos hoje uma população considerável de alunos excluídos do contexto escolar, sendo que muitos desses alunos não são alfabetizados ou letrados, e outros tantos não conseguiram concluir seus estudos em níveis mais elevados, provavelmente por metodologias adotadas não eficientes. Essa realidade se deve ao fato de que muitas das instituições especializadas em educação de surdos não ofertam ainda uma educação em nível médio ou superior, e nem há perspectiva de avanço nos níveis das mesmas, visto que o atual contexto político-educacional favorece a inclusão desses alunos no ensino regular.

Conforme aponta Tanya Felipe (lingüista e assessora educacional da FENEIS¹⁶), “há mais de 760 mil surdos em idades escolar no Brasil, sendo que apenas, cerca de 56 mil estão nas escolas, e só 2 mil chegam a concluir o ensino médio” (TORRES, 2010, p.2).

Quando apontamos esses dados, é importante ressaltar que estamos nos referindo,

[...] a necessidade de se pensar não só numa escola para crianças surdas, mas também para aqueles surdos adultos oriundos da escola que fracassou na tarefa elementar de alfabetizá-los. Para aqueles que têm bloqueios para retornar a uma instituição que já lhes causou tantas marcas. Uma escola onde o jovem/adulto surdo seja valorizado em suas vivências.

¹⁶ Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos.

Na realidade a maioria dos surdos nem mesmo pode ser considerada alfabetizada, caso se tenha em vista a consideração de que “alfabetizado” é aquele aluno que partindo de seu próprio eixo, de seus problemas e de sua inserção no mundo, adquire um raciocínio que o leve ao entendimento dos porquês de questões que lhes são colocadas, associando o sentir, o pensar, o fazer, o ler e o escrever [...] a escola que ignora, desvaloriza e rejeita essas atitudes e valores, provoca idêntica reação por parte do aluno (SÁ, 2002, p.372).

Entretanto, diante destes fatos, deixamos uma questão no ar. Haverá um espaço escolar que abarcará num futuro próximo tanto aluno surdo quanto necessário? Sem pretensão de aprofundar nesse assunto, deixaremos para um próximo trabalho.

A grande realidade é que, esse lugar, essa escola se constitui num ideário, como sendo possível existir algum dia. Uma escola que garanta em sua eficácia, uma educação de qualidade. Para autores como Lacerda (2006); Quadros & Perlin (2007); Stainback & Stainback (1999); Glat (2007) entre outros que se dedicam em pesquisas sobre inclusão, educação dos surdos, etc, alcançarem este espaço escolar é uma tarefa árdua, mas não impossível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa proposta neste trabalho se constituiu num grande desafio. Analisar o processo histórico da EJA, tentando elencar dados relevantes, a fim de contextualizar alguns programas e políticas destinados à mesma, não foi tarefa fácil, visto que tentamos resgatar fatos desde o início da educação brasileira. E ainda, através do processo histórico da educação dos surdos, abordar temas como educação especial, inclusão e libras, procurando descrever como os movimentos surgidos, as políticas de integração, através de declarações e decretos propiciaram ganhos, não só para a comunidade surda, mas também às pessoas com necessidades especiais.

Foi possível perceber, por meio do relato histórico do primeiro capítulo, que os programas destinados à EJA foram de natureza supletiva e compensatória. Dessa forma, proporcionar uma mudança na mentalidade da população que ainda a vê como supletiva. Então, deve assumir-se uma modalidade da educação como as demais, com políticas específicas, com referenciais e diretrizes próprios, devido à sua especificidade. Ela carece de políticas públicas que garantam sua efetivação na prática e não de programas de governo que de tempo em tempo tomam diferentes rumos.

Compreender a EJA como direito é ainda um processo que exige a superação da cultura dominante. E compreendê-la como *lócus* de construção do conhecimento é função de seus atores, alunos e professores. Aos órgãos públicos, municipais, estaduais e federal, cabe garantir aos alunos seus direitos de entrada e principalmente o de permanência na escola pública, gratuita e de qualidade.

Um dos grandes desafios dos profissionais engajados na educação de jovens e adultos é: elaborar estratégias e currículos, bem como procedimentos metodológicos e avaliativos que abarquem tamanha diversidade cultural em seus espaços.

Consideramos que a pesquisa possibilitou uma reflexão a respeito do sistema educacional, em como os programas e políticas educacionais transformam, caracterizam e descaracterizam os sujeitos e os espaços escolares quando assim lhe convêm.

Na reflexão foi possível perceber o quanto o aspecto político está intrinsecamente ligado aos programas destinados a essa modalidade da educação, não obstante, a história da educação do surdo que também sempre foi analisada pelo viés dos excluídos, e dos marginalizados.

Reiterando as palavras de Diniz e Leão (2008 p.9), “são as mudanças conjunturais e mobilizações sociais que forçaram as políticas educacionais a permitirem o acesso desses sujeitos **surdos** à Educação Básica. (grifo nosso). A EJA, a partir dos ganhos legais, vem em um processo acelerado de mudanças se configurando em um espaço para a inclusão não só do surdo, mas do cego, do negro, da mulher, do desempregado, do trabalhador, das pessoas com necessidades especiais e dos grupos minoritários.

Diante deste contexto, o trabalho considerou que a EJA precisa redimensionar seus valores e diretrizes, reorganizar os espaços de atendimento, capacitar seus profissionais e instrumentalizá-los com recursos didático-pedagógicos e favorecer-lhes boas condições físicas para atuação, para atender a diversidade dos alunos proporcionando a inclusão e socialização dos mesmos sem discriminação.

Dessa forma, novas pesquisas poderão ser realizadas no sentido de analisarem o baixo índice de conclusão da Educação Básica dos surdos e o número menor ainda dos que ingressam no ensino superior.

REFERÊNCIAS

BEISEIGEL, Celso de Rui. A política de educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. In: Oliveira, Dalila Andrade,(Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997, p.207-244.

_____. **Política e Educação Popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. São Paulo: Ática,1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica/ Secretaria de Educação Especial-MEC; SEESP, 2001.**

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Decreto n. 5626/05. Disponível em <<http://www.libras.org.br/leilibras.htm>.> Acesso em: 07 de jun. de 2010.

CAMPELO, Ana Regina e Souza. Pedagogia visual/sinal na educação dos surdos. In: Quadros e Perlin (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis,RJ: Arara Azul, 2007.

CAPELO, Maria Regina Clivati. **Os sujeitos multiculturais da Educação de Jovens e Adultos e Idosos**. Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista/UNOESTE, s/d, p.1-13.

DECLARAÇÃO DE HAMBURGO. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/.../DetalheObraForm.do?select...>> Acesso em: 10 de jun. de 2010.

DINIZ-PEREIRA, Julio Emílio; LEÃO, Geraldo (Orgs.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DORZIAT, Ana. A educação de surdos no ensino regular. Inclusão ou segregação? Disponível em <http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/midiатеca.../texto72.pdf> – Acesso em: 15 de Nov. de 2010.

GLAT, Rosana (Org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GLAT, Rosana e BLANCO, Leila de Macedo Varela. In: Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara Di. Escolarização de Jovens e Adultos.

Revista Brasileira de Educação. São Paulo: ANPED, 2000, mai-ago, n. 104, p. 108-130.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, HARRISON, CAMPOS, TESKE. (Orgs.). **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2003, p. 120-128.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérprete sobre esta experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Cad. CEDES vol.26, n. 69. Campinas mai/ago. 2006.

LIMA, Niusarete Margarida de. **Legislação federal básica na área da pessoa portadora de deficiência**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Sistema Nacional de Informações sobre Deficiência, 2007, 464p.

MARQUES, Rodrigo Rosso. Educação de jovens e adultos: um diálogo sobre a educação e o aluno surdo. In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

MOURA, Tania Maria de Melo,(Org.). **Educação de jovens e adultos: currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização e letramento**. Maceió-AL. EDUFAL, 2008. 156 p.

OLIVEIRA, Marta Khol. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Educação de jovens e adultos: Novos leitores, novas leituras**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil. São Paulo: Ação Educativa, 2001, p.15-43.

STAINBACK, Susan e STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

REILY, Lucia. O papel da igreja nos primórdios da educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**. vol.12 n. 35 Rio de Janeiro Mai/Ago. 2007.

TORRES, Raquel. Educação especial e inclusão: desafios para garantir o direito de pessoas com deficiência à educação. **Poli. Saúde, Educação e Trabalho**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, v.2, n.12, jul/ago, 2010.

PERLIN, Gládis e STROBEL, Karin. **Fundamentos da educação de surdos**, 2008 p. 7. Disponível em < <http://www.scribd.com/doc/4559884/Fundamentos-da-EducaçãodosSurdos>> Acesso em: 15 out. 2009.

QUADROS, Ronice Müller de e PERLIN, Gladis (Orgs.). **Estudos surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

QUADROS, Ronice Müller e MASSUTI, Mara. In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

ROMÃO, José Eustáquio . A educação de jovens e adultos. **Viver Mente & Cérebro** - Coleção Memória da Pedagogia, São Paulo, v. 6, p. 30-45, 2006.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002, p.372.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**- uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p.37-43.

SKLIAR, Carlos. La educación de los sordos: **uma reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica**. Mendoza: Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo, 1997.

_____ Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1998, p.13-61.

SUPALLA, Ted. Arqueologia das línguas de sinais: Integrando Lingüística Histórica com Pesquisa de Campo em Línguas de Sinais Recentes. In: QUADROS, Ronice Muller. e VASCONSELLOS, Maria Lúcia Barbosa de.(Orgs.). **Questões teóricas das pesquisas em línguas de sinais**. Florianópolis: Arara Azul, 2006, p.27.