

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM PERSPECTIVA

ANA PATRÍCIA LIMA SAMPAIO
KEILA MARIA DE ALENCAR BASTOS ANDRADE
NEIVA ÉDREA DE ALENCAR BASTOS VALENTE
ZIZA SILVA PINHO WOODCOCK
ORG.



Ana Patrícia Lima Sampaio
Keila Maria de Alencar Bastos Andrade
Neiva Édrea de Alencar Bastos Valente
Ziza Silva Pinho Woodcock
Organizadoras

**Políticas Públicas Educativas:
formação continuada de professores
em perspectiva**



Pantanal Editora

2022

Copyright© Pantanal Editora

Editor Chefe: Prof. Dr. Alan Mario Zuffo

Editores Executivos: Prof. Dr. Jorge González Aguilera e Prof. Dr. Bruno Rodrigues de Oliveira

Diagramação: A editora. **Diagramação e Arte:** A editora. **Imagens de capa e contracapa:** Canva.com. **Revisão:** O(s) autor(es), organizador(es) e a editora.

Conselho Editorial

Grau acadêmico e Nome

Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
Profª. Msc. Adriana Flávia Neu
Profª. Dra. Allys Ferrer Dubois
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior
Profª. Msc. Aris Verdecia Peña
Profª. Arisleidis Chapman Verdecia
Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva
Prof. Dr. Bruno Gomes de Araújo
Prof. Dr. Caio Cesar Enside de Abreu
Prof. Dr. Carlos Nick
Prof. Dr. Claudio Silveira Maia
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos
Prof. Dr. Cristiano Pereira da Silva
Profª. Ma. Dayse Rodrigues dos Santos
Prof. Msc. David Chacon Alvarez
Prof. Dr. Denis Silva Nogueira
Profª. Dra. Denise Silva Nogueira
Profª. Dra. Dennyura Oliveira Galvão
Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves
Prof. Me. Ernane Rosa Martins
Prof. Dr. Fábio Steiner
Prof. Dr. Fabiano dos Santos Souza
Prof. Dr. Gabriel Andres Tafur Gomez
Prof. Dr. Hebert Hernán Soto Gonzáles
Prof. Dr. Hudson do Vale de Oliveira
Prof. Msc. Javier Revilla Armesto
Prof. Msc. João Camilo Sevilla
Prof. Dr. José Luis Soto Gonzales
Prof. Dr. Julio Cezar Uzinski
Prof. Msc. Lucas R. Oliveira
Profª. Dra. Keyla Christina Almeida Portela
Prof. Dr. Leandro Argentel-Martínez
Profª. Msc. Lidiene Jaqueline de Souza Costa Marchesan
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann
Prof. Msc. Marcos Pisarski Júnior
Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos
Prof. Dr. Mario Rodrigo Esparza Mantilla
Profª. Msc. Mary Jose Almeida Pereira
Profª. Msc. Núbia Flávia Oliveira Mendes
Profª. Msc. Nila Luciana Vilhena Madureira
Profª. Dra. Patrícia Maurer
Profª. Msc. Queila Pahim da Silva
Prof. Dr. Rafael Chapman Auty
Prof. Dr. Rafael Felipe Ratke
Prof. Dr. Raphael Reis da Silva
Prof. Dr. Renato Jaqueto Goes
Prof. Dr. Ricardo Alves de Araújo (*In Memoriam*)
Profª. Dra. Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos
Msc. Tayronne de Almeida Rodrigues
Prof. Dr. Wéverson Lima Fonseca
Prof. Msc. Wesclen Vilar Nogueira
Profª. Dra. Yilan Fung Boix
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme

Instituição

OAB/PB
Mun. Faxinal Soturno e Tupanciretã
UO (Cuba)
IF SUDESTE MG
Facultad de Medicina (Cuba)
ISCM (Cuba)
UFESSPA
UEA
UNEMAT
UFV
AJES
UFGD
UEMS
IFPA
UNICENTRO
IFMT
UFMG
URCA
ISEPAM-FAETEC
IFG
UEMS
UFF
(Colômbia)
UNAM (Peru)
IFRR
UCG (México)
Mun. Rio de Janeiro
UNMSM (Peru)
UFMT
Mun. de Chap. do Sul
IFPR
Tec-NM (México)
Consultório em Santa Maria
UFJF
UEG
FAQ
UNAM (Peru)
SEDUC/PA
IFB
IFPA
UNIPAMPA
IFB
UO (Cuba)
UFMS
UFPI
UFG
UEMA
IFB

UFPI
FURG
UO (Cuba)
UFT

Conselho Técnico Científico

- Esp. Joacir Mário Zuffo Júnior
- Esp. Maurício Amormino Júnior
- Lda. Rosalina Eufrausino Lustosa Zuffo

Ficha Catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

P769 Políticas Públicas Educativas [livro eletrônico]: formação continuada de professores em perspectiva / Organizadoras Ana Patrícia Lima Sampaio. [et al.]. – Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2022.
111 p.: il.; 14 x 21 cm

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN 978-65-81460-35-8

DOI <https://doi.org/10.46420/9786581460358>

1. Educação – Metodologia. 2. Professores – Formação. 3. Políticas educacionais. I. Sampaio, Ana Patrícia Lima. II. Andrade, Keila Maria de Alencar Bastos. III. Valente, Neiva Édrea de Alencar Bastos. IV. Woodcock, Ziza Silva Pinho.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



Nossos e-books são de acesso público e gratuito e seu download e compartilhamento são permitidos, mas solicitamos que sejam dados os devidos créditos à Pantanal Editora e também aos organizadores e autores. Entretanto, não é permitida a utilização dos e-books para fins comerciais, exceto com autorização expressa dos autores com a concordância da Pantanal Editora.

Pantanal Editora

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000.
Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil.
Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp).
<https://www.editorapantanal.com.br>
contato@editorapantanal.com.br

Prefácio

O livro **“Políticas Públicas Educativas: formação continuada de professores em perspectiva”**, organizado a partir de artigos produzidos por pesquisadores que se dedicam aos estudos das Políticas Educacionais, em especial àquelas que traduzem o processo formativo de professores e professoras da educação básica, possibilitando aos leitores uma reflexão acerca de tais políticas buscando nos apresentar a condição atual e histórico da formação de professores. Buscando evidenciar, em seus textos o papel e a relevância das tecnologias da informação e comunicação como ferramentas de inovação, intervenção e pedagógica, os autores destacam os elementos conceituais e metodológicos do processo educativo: o ensinar e o aprender, a partir da mediação tecnológica no viés da construção de novos conhecimentos. Essas reflexões são evidentes nos capítulos que seguem:

Capítulo 1 – POLÍTICAS EDUCATIVAS NO BRASIL NA ÚLTIMA DÉCADA DO SÉCULO XX: a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental – neste capítulo a autora nos convida a discorrer e refletir um pouco sobre um desdobramento das políticas educativas estabelecidas para a educação básica no Brasil, mais especificamente sobre as políticas educativas estabelecidas para a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental nas últimas décadas do século XX voltando um pequeno olhar para a reforma educativa ocorrida na América Latina no mesmo período. Ainda que de forma geral e não muito aprofundada da temática em questão. O texto nos convida a refletir sobre o papel das políticas educacionais que orientam as ações de formação dos docentes que atuam no ensino fundamental.

No capítulo 2 - EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: alfabetização midiática e educomunicação na formação docente - as autoras refletem a partir de ideias e conceitos acerca das tecnologias da informação e comunicação, novas formas de buscar o conhecimento e de pensar a educação, enfatizando a importância dessa busca como meio de compreender o diálogo que precisa se estabelecer entre a educação e a construção do conhecimento por meio dessas ferramentas.

Capítulo 3 – TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: um pequeno olhar na formação docente – trata da necessária integração das novas tecnologias da informação e da comunicação ao processo da educação escolar. Isto só é possível graças ao olhar para a formação de professores como um fator importante e necessário para o desenvolvimento favorável do processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes. Tais reflexões se ancoram, sobretudo, no contexto pandêmico.

Capítulo 4 – A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL DE ALUNOS SURDOS NA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – O texto produzido pela autora teve como orientação a pesquisa bibliográfica e a questão em torno da prática pedagógica dos professores de Biologia na Escola de Educação de Jovens e Adultos – CEJA Professor Agenor Ferreira Lima, de Manaus, Amazonas, refletindo a seguinte questão: essa prática

corresponde às necessidades específicas de atendimento aos alunos com deficiência auditiva segundo o que se espera da educação inclusiva? Objetivando com isso conhecer os limites e possibilidades de ação desses professores no que se refere à proposta do ensino inclusivo no atendimento a alunos surdos que integram as turmas da modalidade Educação de Jovens e Adultos no referido estabelecimento educacional. Aponta para a formação docente como necessária e indispensável para desenvolver tanto capacidades e habilidades essenciais para o trabalho docente com a demanda em questão, como também aponta para o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo da própria prática pedagógica.

CAPÍTULO 5 – A PSICOMOTRICIDADE COMO ALVO DA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA EM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL – desenvolvido a partir da pesquisa de campo com vivências com alunos atendidos no Centro de Apoio de Educação Especial – CAESP situado na Escola Estadual de Atendimento Específico Mayara Redman Abdel Aziz, na gestão da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino – SEDUC na cidade de Manaus, Amazonas, o presente capítulo reforça a importância do trabalho com os jogos com esse alunado, embora os professores ainda desconheçam ou já terem esquecido a importância do trabalho psicomotor lançam mão do trabalho com os conteúdos de forma acelerada, ignorando que o ser humano possui múltiplas e complexas manifestações entre o corpo e a mente, e que clama por atenção especial e que necessita de um olhar sistêmico e multifatorial. Baseando-se nisso a autora nos provoca a olhar para o trabalho pedagógico com esses alunos, sobretudo, a partir do campo da psicomotricidade, como aquele que investiga oferece suporte para o desenvolvimento cognitivo do aluno, sem esse suporte o aluno acaba limitado em sua aprendizagem.

Dessa forma, as diferentes abordagens indicam que há sempre a necessidade de trabalhar o corpo e a mente, ou seja, que é imprescindível que a psicomotricidade evolua com base nos processos de desenvolvimento humano e, para se obter o melhor resultado possível tem-se sempre em mente as necessidades de estudos, e que um ambiente educacional favorável à criança seja o objetivo principal da inclusão educacional.

CAPÍTULO 6 – O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES COGNITIVA E EXECUTIVA NA CRIANÇA SURDA POR MEIO DOS JOGOS - Compreender a correlação neurológica e educacional no desenvolvimento que tem sido um desafio para pesquisadores da área de medicina, psicologia e psicopedagogia e da aquisição da primeira linguagem da criança surdas através da sua primeira língua materna. O texto nos leva a uma discussão acerca do contexto educacional, mais precisamente do desconhecimento de algumas implicações no processo de aprendizagem, quando as funções cognitivas não são tomadas por base do processo de construção do conhecimento, sobretudo quando esse processo se dá com criança surda.

As ideias trazidas e discutidas neste capítulo descrevem as vivências dos estagiários do curso de Neuropsicologia, baseadas no uso da abordagem dinâmica psicoeducativa como parte do processo de formação, envolvendo o treinamento sobre o uso de jogos para desenvolvimento das funções cognitivas,

executivas e de linguagem em crianças surdas, os quais envolveram também a informação e orientação das famílias que moram em uma comunidade de Manaus e, alcançaram aos pais desses alunos. Tais atividades buscaram responder aos objetivos específicos: orientar os referidos estagiários sobre a utilização dos jogos e formas de avaliação das funções executiva e cognitiva (atenção, percepção, memória, linguagem e suas diferentes formas) na criança surda, bem como oferecer, através de palestras psicoeducativas, orientação aos moradores da referida comunidade.

Como resultado desse trabalho a autora conclui: Brincar é muito significativo para uma criança durante os primeiros anos da infância, por isso o conhecimento do desenvolvimento da criança pressupõe a atenção com a forma e possibilidades de aprendizagem a partir de estímulos derivados da atividade lúdica e jogos, oferecendo aos educadores uma base para a construção de estratégias de ensino, e isso é particularmente importante no caso de alunos com deficiência auditiva, desde que o professor receba formação adequada e seja consciente do seu papel nesse processo.

Capítulo 7 – JOGO DE TABULEIRO COMO METODOLOGIA DO ENSINO E APRENDIZAGEM DA ANÁLISE COMBINATÓRIA – neste capítulo as autoras partem de uma pesquisa-ação para escrever e propor estratégias que destacam o papel dos jogos no ensino da Matemática como uma alternativa metodológica no ensino da matemática no espaço da sala de aula. Isto porque o trabalho pedagógico na matemática se apresenta como um grande desafio para o ato educativo. Daí que adotar estratégias de jogos, em especial os de tabuleiro, no ensino dos conteúdos da matemática, possibilita uma melhor compreensão do conteúdo dos objetos de conhecimentos, desenvolvendo habilidades e competências que são tão importantes para interação do educando com o objeto em estudo, propiciando ainda a ligação da teoria com a prática.

Capítulo 8 – EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA: o caso do IFRR/CBVZO – é possível refletir no texto sobre as experiências escolares como elementos que contribuirão para a formação escolar e profissional do estudante, destacando, no caso atual, a importância dos institutos federais para a formação de profissionais cidadãos e humanísticos. Pelo menos, geralmente, deveria ser em sua essência essa sua função social. Ao fazer isso, a autora procura focar no *lôcus* da pesquisa que foi no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - IFRR, com ênfase no *campus* Boa Vista Zona Oeste – CBVZO, localizado no bairro Laura Moreira, na região de maior vulnerabilidade social da capital do estado de Roraima. Assim, como resultado dessa pesquisa a autora aponta para necessidade em tratar a Educação Profissional e Tecnológica como mecanismo de reflexão sobre diversos determinantes que há desde o seu surgimento, sejam eles históricos, teóricos, etimológicos e ontológicos, pois não se restringe somente a educação, mas aos elementos que transcendem às práticas educacionais e permeiam o cotidiano do ser humano e os fatos por ele criados e, faz-se ao pesquisador ou ao profissional da educação compreender a dimensão do trabalho no próprio processo educativo.

Capítulo 9 – UM ROTEIRO DE VIAGEM PELO MUNDO DO CONHECIMENTO: a busca da verdade para além da razão – a autora nos convida a fazer uma viagem nos escritos dela que

traduzem o roteiro de uma longa e significativa viagem. Nessa viagem pelo mundo conhecimento como assim denomina seu destino, questiona: o que é o conhecimento o que é conhecer? No afã de encontrar respostas para tais questões, os componentes curriculares de História, Arte, Filosofia e Epistemologia são as bagagens principais nessa viagem. Embora essa jornada tenha sido desafiadora, a autora declara ter vivido experiências diversas como profissional e como pessoa. Na chegada do barco, relato de fé e a certeza de que outras viagens serão necessárias para a continuidade da busca por novos conhecimentos no mundo do Eu e do Outro e, sobretudo, no contexto da arte e da ciência. Isto porque a tomada de consciência da incompletude é factual diante da complexidade, heterogeneidade do mundo e da vida e “lo que brotará de estas andanzas será un pensamiento cuyo fin no sea distanciarse del mundo, sino celebrarlo para habitarlo”, (re)descobri-lo.

Esperamos que os textos que compõem este livro contribuam para provocar reflexão em torno da temática da formação continuada de professores como perspectivas inerentes às Políticas Públicas Educacionais e, com isso. Possibilitar a percepção, apreensão e compreensão dos objetos em estudos. Pois, sem isso, o ato de ensinar e aprender- binômio que caracteriza o processo educativo será nulo e sem significado para vida dos estudantes que estão em busca de novos conhecimentos. Dificultando, portanto, a socialização dos múltiplos saberes produzidos pela sociedade ao longo de sua história.

Manaus, maio de 2022

Profa. Mestre Regina Marieta Teixeira Chagas

Sumário

Prefácio	4
Capítulo 1	9
Políticas educativas no Brasil na última década do Século XX: a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental	9
Capítulo 2	19
Educação e novas tecnologias da informação e comunicação: alfabetização midiática e educomunicação na formação docente	19
Capítulo 3	28
Tecnologias da informação e comunicação na educação escolar: um pequeno olhar na formação docente.....	28
Capítulo 4	40
A formação docente para o atendimento educacional de alunos surdos na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.....	40
Capítulo 5	54
A psicomotricidade como alvo da intervenção psicopedagógica em alunos com deficiência intelectual	54
Capítulo 6	70
O desenvolvimento das funções cognitiva e executiva na criança surda por meio dos jogos	70
Capítulo 7	78
Jogo de tabuleiro como metodologia do ensino e aprendizagem da análise combinatória	78
Capítulo 8	86
Educação profissional tecnológica: o caso do IFRR/CBVZO	86
Capítulo 9	96
Um roteiro de viagem pelo mundo do conhecimento: a busca da verdade para além da razão.....	96
Índice Remissivo	109
Autoras/organizadoras	110

A formação docente para o atendimento educacional de alunos surdos na modalidade da Educação de Jovens e Adultos

 10.46420/9786581460358cap4

Ziza Silva Woodck Pinho 

INTRODUÇÃO

A Lei nº 10.436/2002 reconheceu como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associado, dispondo no artigo 4º que os sistemas de educação devem incluir essa língua nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior (Brasil, 2002).

Mesmo que a língua de Libras esteja sendo utilizada em algumas instituições de ensino básico na cidade de Manaus, ainda são observadas dificuldades na transmissão dos conhecimentos por parte dos professores e na interação com os alunos surdos, o que sugere que a formação docente não está ocorrendo de acordo com as necessidades de professores e alunos surdos.

Na leitura dos Subsídios para a Gestão dos Sistemas Educacionais (Brasil, 2006), constata-se que há previsão do apoio governamental à formação profissional, bem como a garantia de acesso aos serviços pertinentes, incluindo-se os cursos regulares voltados à formação profissional.

No que tange ao ensino da Língua Portuguesa e Libras, os conteúdos devem ser ofertados na primeira língua do surdo, sendo o português a segunda língua, com ensino na modalidade escrita. Todavia, na prática, ela é ainda desconhecida pela maioria dos professores da escola regular, especialmente na modalidade Educação de Jovens e Adultos como explica Quadros (2006).

Nesse cenário, este trabalho foi desenvolvido tendo como orientação o seguinte problema norteador: a prática pedagógica dos professores de Biologia na Escola de Educação de Jovens e Adultos – CEJA Professor Agenor Ferreira Lima, de Manaus, Amazonas corresponde às necessidades específicas de atendimento aos alunos com deficiência auditiva segundo o que se espera da educação inclusiva?

O interesse pelo tema emergiu na condição de pesquisadora, professora e Psicóloga, trabalhando na educação de surdos em um Centro de Atendimento Educacional Especializado na cidade de Manaus, e atuando na formação de professores da rede pública, bem como no campo clínico com atendimento psicológico a pais e a alunos surdos com problemas de aprendizagem inclusos em escolas estaduais.

Para desenvolvimento deste trabalho, no que tange à metodologia, foi utilizada a técnica da pesquisa bibliográfica, bem como utilizada a pesquisa documental e a pesquisa de campo por meio do

contato e entrevista com seis professores de Biologia que fazem parte do quadro docente da Escola de Educação de Jovens e Adultos – CEJA Professor Agenor Ferreira Lima, em Manaus, Amazonas.

A pesquisa teve como objetivo conhecer os limites e possibilidades de ação desses professores no que se refere à proposta do ensino inclusivo no atendimento a alunos surdos que integram as turmas da modalidade Educação de Jovens e Adultos no referido estabelecimento educacional.

Este trabalho está organizado em três seções: a primeira apresenta as bases teóricas do tema, amparando-se na exposição de teorias e ideias sobre questões centrais da pesquisa; a segunda seção apresenta as bases metodológicas que nortearam a construção do trabalho, e a terceira seção apresenta os resultados e discussão, momento de conjugar teoria e prática com a contextualização do tema a partir dos dados coletados em campo.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ATENDIMENTO À CRIANÇA SURDA

Dentre os diferentes momentos vividos pela escola brasileira, houve fases em que o conhecimento transmitido pelos professores correspondia a verdades absolutas, prontas, inquestionáveis e imutáveis, punindo-se com a reprovação os alunos que de alguma forma tentassem vencer a subordinação intelectual (Certeau, 1994).

Como observa esse autor, com as mudanças conquistadas pela sociedade, a ideia de escola para todos procura romper com o modelo de escola tradicional e novos saberes, novos alunos, diferentes maneiras de resolver os problemas e de avaliar a aprendizagem emergem, configurando-se assim novas demandas que devem ser incorporadas ao cotidiano dos professores.

Nesse cenário de maior complexidade, de transformação dinâmica recorrente das bases e processos de aprendizagem e educacionais, os professores precisam de uma formação continuada, mais flexível e alinhada a novos valores e propósitos da educação, como adaptação e respeito às ideias e perspectivas dos alunos em vez do autoritarismo do passado (Hengemühle, 2017).

Isso representa um desafio aos professores, que precisam desenvolver novas habilidades, competências e capacidade de responder rapidamente aos problemas e novas situações do ambiente de aprendizagem e da escola como instituição em transformação, dentre as quais aquelas ligadas à exigência da inclusão.

Para Arroyo (2007), a formação docente deve ser repensada considerando todas essas questões, com reconhecimento das limitações e dificuldades relacionadas ao processo inclusivo, que deve ir além das propostas ou enquanto ideal, para ser incorporado a novas políticas, novos currículos e a mudanças na forma de pensar a escola.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: BREVE RETROSPECTO HISTÓRICO

No Brasil, a educação de jovens e adultos historicamente pode ser rastreada a uma grave defasagem educacional relacionada ao alto índice de analfabetismo, ainda na segunda metade do século XX.

Embora os adultos analfabetos fossem vistos com preconceito na sociedade, as políticas públicas para a educação somente vieram a dar maior atenção ao problema com a definição de uma base de ensino direcionada a esse grupo, destacando-se como primeiras iniciativas a criação do Fundo Nacional do Ensino primário (1942), do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos (1947), bem como a Campanha de Educação Rural (1952) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958) (Ribeiro et al., 2001).

Essas ações inscrevem-se no âmbito das questões relativas às políticas públicas para a educação no Brasil em seus diferentes momentos. A emergência da atenção à educação de jovens e adultos não ocorreu pela via pura e simples de uma decisão de momento, mas foi produto de um processo histórico mais profundo relacionado às propostas acerca de uma educação popular no país.

Essencialmente, o termo “educação popular” podia ter vários sentidos, segundo a linha de interpretação e o momento histórico-político (Brasil, 2014):

Em determinados momentos ela é referida como o direito de todos à escola, ou seja, a educação do povo e que deve ser assumida pelo estado. Em outros momentos, ela é conceitualmente tratada como práticas educativas numa concepção emancipatória e que se vinculam a um projeto de sociedade em disputa na defesa da transformação da realidade em curso. Ou seja, educação popular vista como formadora da consciência nacional, de um projeto de nação soberano e igualitário, potencializadora de transformações político-sociais profundas, formadora da cidadania e da relação com o mundo do trabalho. Um terceiro sentido atribuído à educação popular é o de educação para o povo.

Depois de 1961 surgiram propostas de mudança no paradigma educacional vigente visando atender aos segmentos desassistidos pela educação, como as iniciativas de alfabetização de jovens e adultos sob liderança da Igreja Católica, e com o envolvimento de professores engajados (como o Movimento de Educação de Base e o Movimento de Cultura Popular de Recife).

Com o golpe militar de 1964, esses movimentos populares foram suprimidos, sob o pretexto de sua ideologização política (vistos como expressões da esquerda), sendo implantado em 1967 o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), resultado das propostas de um grupo interministerial (Haddad; Di Pierro, 2000).

Segundo esse autor, os resultados limitados dessa iniciativa devem-se à priorização de um ensino que formasse pessoas para o mercado de trabalho, com maior ênfase no Supletivo, programa voltado para a oferta de educação básica como preparação de mão-de-obra.

A alfabetização de jovens e adultos somente veio a ser priorizada novamente nos anos 80, com a redemocratização. A Constituição de 1988, ao declarar a educação direito de todos, foi o documento

base para o desenvolvimento de políticas educacionais mais específicas, com destaque para a criação da Fundação Educar em 1990 e do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC). Posteriormente, foi criado o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério FUNDEF, mas nesse cenário o que se constata é que a educação de jovens e adultos continuou em plano secundário sem destinação de recursos necessários para sua ampliação e fortalecimento (Haddad; Di Pierro, 2000).

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei 9.394/1996) não conferiu destaque especial para a educação de jovens e adultos. No artigo 37, é definida como uma modalidade da educação básica: “[...] 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”. Na prática, foi associada a uma forma complementar de educação e não como área diferenciada que devia ter tratamento singular (Brasil, 1996).

Apenas nas décadas seguintes ocorreram mudanças importantes, com destaque para a implantação, em 2007, do Programa Brasil Alfabetizado, quando recursos foram direcionadas para financiamento da EJA; um segundo momento relevante foi a inclusão da educação de jovens e adultos como destinatária de financiamento do Fundo do Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) (Oliveira; Oliveira, 2018).

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ALUNO SURDO

Historicamente, observa-se uma percepção negativa sobre a deficiência e o deficiente, por uma questão cultural e concepções errôneas sobre os problemas e situações envolvidos, de modo que “[...] a falta de conhecimento sobre as deficiências em muito contribuiu para que as pessoas portadoras de deficiência, por serem ‘diferentes’, fossem marginalizadas, ignoradas” (Mazzotta, 2017).

Apenas no século XIX a visão distorcida do deficiente, que antes era oriunda de crenças religiosas e misticismo irracional, inseridas num contexto cultural que situou os deficientes como diferentes, fora dos padrões, considerando-os mesmo uma ameaça social que justificava a exclusão (Fonseca, 1995), deu lugar ao desenvolvimento de uma perspectiva científica da deficiência, analisada sob a ótica da problemática social e da intervenção médica.

A abordagem pedagógica foi estruturada de modo a atender ao deficiente na sua condição de diferente, oferecendo-lhe as condições para responder às requisições da vida em sociedade, buscando-se para isso uma escolarização que lhes permitisse aprender alguma ocupação produtiva (Mazzotta, 2005).

A primeira lei tratando do atendimento aos deficientes no Brasil foi o Decreto Imperial 1.428, de 12 de setembro de 1824, criando o Imperial Instituto de Meninos Cegos no Rio de Janeiro. Seguiu-se a Lei 839, de 26, de setembro de 1857, fundando o Imperial Instituto de Surdos-Mudos (Mazzotta, 2017).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4.024/61) regulamentou as políticas educacionais

no Brasil prevendo o atendimento e integração dos portadores de deficiências nas escolas públicas, porém dando margem para a atuação de instituições particulares suprindo as deficiências e limites da escola pública na educação regular dessas pessoas, prevendo a disponibilidade de suporte financeiro para o atendimento em instituições privadas (Brasil, 1961).

Mazzotta (2017) discute, com base nesse cenário, a existência de duas formas paralelas de educação especial fazendo com que o deficiente, não se adaptando ao sistema geral de educação pública, deveria se enquadrar no sistema especial, ficando evidente que “[...] as ações educativas desenvolvidas em situações especiais estariam à margem do sistema escolar ou sistema geral de educação”.

A emergência dos debates a nível internacional sobre a problemática da exclusão decorrente do modelo educacional baseado na dicotomia entre “normal” e “diferente” foi determinante para mudanças no pensamento sobre a educação especial no Brasil.

A Organização das Nações Unidas (ONU) lançou um documento precursor na afirmação dos direitos e reconhecimento social da pessoa deficiente, com a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (Resolução de 09 de dezembro de 1975) (Brasil, 2021):

As pessoas deficientes têm o direito inerente de respeito por sua dignidade humana. As pessoas deficientes, qualquer que seja a origem, natureza e gravidade de suas deficiências, têm os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade, o que implica, antes de tudo, o direito de desfrutar de uma vida decente, tão normal e plena quanto possível.

Ao afirmar a igualdade de direitos, que deve ser o ponto norteador do tratamento dispensado aos deficientes físicos, essa Declaração mostra-se em consonância com a questão central da atenção e promoção social dessas pessoas, o que também remete à igualdade como princípio fundamental da sociedade brasileira firmado pela Constituição Federal de 1988 no artigo 6º, pressupondo nesse sentido o acesso à educação enquanto direito assegurado a todos, o que significa garantir que todo cidadão tenha possibilidades de se desenvolver e obter o necessário para sua vida (Brasil, 2021).

O acesso à educação aparece assim como condição para garantir uma existência digna e tratamento igualitário. A dignidade da pessoa humana, associada ao direito à educação, é mencionada como direito fundamental na Constituição Federal de 1988, previsto no artigo 5º (Brasil, 2021).

Nesse processo histórico de reconhecimento dos direitos e garantias para a educação dos portadores de necessidades especiais sem tomar as diferenças como critério diferencial para modelos de educação diversos, porém, objetivando a sua aproximação por meio da integração dos alunos, superando os processos de exclusão na escola e na sociedade, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei N 9.394/96) (Brasil, 1996).

Estendendo a preocupação com a oferta de uma educação abrangente, a LDB firmou no artigo 58 expressa disposição sobre a educação especial, prevista como “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (Brasil, 1996).

As premissas da inclusão do deficiente na escola regular são comentadas por Stainback e Stainback (1999):

Educando todos os alunos juntos, as pessoas com deficiência têm oportunidade de preparar-se para a vida na comunidade, os professores melhoraram suas habilidades profissionais e a sociedade toma a decisão consciente de funcionar de acordo com o valor social da igualdade para todas as pessoas, com os consequentes resultados de melhoria da paz social. Para conseguir um ensino inclusivo, os professores em geral e especializados, bem como os recursos, devem aliar-se em um esforço unificado e consistente.

No plano da educação inclusiva para alunos surdos, a sua base encontra-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos apoiada pela Carta das Nações Unidas, adotada pela Assembleia Geral da ONU (1948), que reconhece a dignidade e o valor da pessoa humana com a igualdade de direitos dos homens e mulheres, bem como o pacto internacional sobre os direitos econômicos, sociais e culturais, adotados pela Organização das Nações Unidas (1966) proibindo a discriminação por causa da língua (Feneis, 2005).

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA ATENDER ALUNOS SURDOS NA EJA

A proposta da inclusão do aluno surdo na escola regular, e também na Educação de Jovens e Adultos, está atrelada à necessidade de se promover um ambiente linguístico compatível com suas necessidades de aprendizagem, ou seja, o professor deve trabalhar tanto com a língua de sinais como com a língua escrita.

Nesse contexto, o espaço escolar deve ser um local onde os alunos surdos possam se expressar para expor as suas necessidades, tanto quanto para obter o conhecimento necessário a sua formação a despeito do déficit auditivo.

Essas são questões que exigem um envolvimento maior dos profissionais, que vai além do cumprimento daquilo que a legislação estabelece e com relação às políticas educacionais inclusivas, o que remete à questão da formação ou preparo dos professores para atender às requisições específicas do atendimento educacional aos alunos surdos.

Na área da docência, conciliar a prática com a teoria, ou seja, torná-las inerentes no atual contexto da formação de professores implica buscar novos subsídios para o aperfeiçoamento profissional, com base no conhecimento e na construção de novos paradigmas fortalecendo novas práticas de ensino. Em suma, trata-se de buscar novos conhecimentos por meio de uma formação contínua.

Contreras (2009) entende nesse cenário que a docência deve ser vista como um processo de “[...] construção pessoal de habilidades e recursos, com os quais resolvemos nossa prática, mas que, em determinados momentos, somos capazes de torná-la consciente para poder aperfeiçoá-la”.

No atendimento ao aluno surdo, como no caso de outros alunos com deficiência, a questão crucial é de que forma esse processo envolvendo a formação do professor deve ocorrer em face das demandas

e requisições diferentes que cada aluno, segundo a sua deficiência, apresenta. Na outra ponta, é preciso que a escola dê espaço para que ele possa agir, pensar e definir suas próprias bases de trabalho, levando em conta que ele está mais próximo do aluno com deficiência e pode compreender melhor a realidade envolvida no seu atendimento educacional.

É o que preconiza Carvalho (2014), ao afirmar que:

[...] o mais importante avaliador é o próprio professor porque convive cotidianamente com seus alunos, durante longos períodos, diferentemente do que ocorre nos gabinetes de diagnóstico, nos quais os profissionais trabalham em períodos curtos e descontextualizados do dia a dia escolar dos educandos.

Os limites e possibilidades da educação inclusiva, portanto, devem ser considerados a partir do ponto de vista, conhecimentos e qualificação dos professores que trabalham diretamente com os alunos com deficiência na sala de aula cotidianamente.

É preciso inverter a lógica da construção de projetos, programas e planos que definem a partir de cima o que deve ser feito, deixando pouco ou quase nada ao professor em termos de decisão e capacidades efetivas de ação e mudança da realidade escolar e social dos seus alunos com deficiência.

A formação dos professores é um aspecto crítico para o propósito de uma educação efetivamente inclusiva. Barreto e Nunes (2011), é indispensável que todos os integrantes da comunidade escolar, incluindo especialmente os professores do ensino regular que trabalham diretamente com os alunos com deficiência:

[...] os dispositivos de formação devem proporcionar experiências articuladas às necessidades da prática dos professores aos quais se destina. E esta seria uma condição para que se tornem significativas a ponto de resolver problemas e produzir mudanças na ação. Portanto, torna-se imprescindível que os cursos de formação continuada minimizem o domínio técnico em favor de reafirmar as dimensões autoprodutivas e intersubjetivas da construção dos conhecimentos por parte dos profissionais.

Por conseguinte, quando se fala em inclusão, a ideia é simplesmente inserir os alunos com deficiência na escola regular. Isso é muito mais complexo do que se imagina. O atendimento pedagógico a esses alunos requer planejamento, recursos e, principalmente, mudanças.

Pan (2005) reconhece isso, quando afirma que “[...] não é o aluno que deve adaptar-se à escola, mas sim, esta deve tornar-se um espaço inclusivo, a fim de cumprir seu papel social e pedagógico para a educação na diversidade [...]”.

Nesse sentido, o paradigma pedagógico tradicional contribui para a confusão entre os conceitos de inclusão e de integração. A integração diz respeito ao modelo baseado na criação de classes especiais dentro da escola regular, de modo que o aluno especial é que deve se adaptar ao sistema educacional. Já no caso da inclusão, é a estrutura escolar que deve se adequar às especificidades desse educando, não deixando ninguém de fora do sistema.

Transpondo essas questões para o trabalho do professor no atendimento ao aluno com deficiência na EJA, compreende-se a importância da formação contínua, que deve ir além daquela que

ele recebe na universidade ao formar-se para a docência. Essa modalidade da educação, por ser mais específica, exige certas habilidades e competências que não são as mesmas do trabalho com alunos não deficientes ou crianças por exemplo.

Portanto, é necessário distinguir os saberes experienciais do professor, de outros como os da formação profissional. Para Tardif (2012), experienciais são os desenvolvidos durante o exercício da docência, os quais “[...] formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana”.

Para trabalhar com alunos surdos, o professor precisa estar preparado, não somente tendo domínio da língua de Libras, mas também utilizando conhecimentos específicos para atender a esses alunos segundo a sua deficiência, limites e possibilidades específicas de aprendizagem.

De um ponto de vista compreensivo sobre essas situações, é necessário pensar a formação dos professores como um momento em que ele adquire conhecimentos sobre determinado assunto, enquanto que na prática cotidiana da vida escolar ele também deverá ser capaz de operar transformações na estrutura dos conceitos e conhecimentos antes adquiridos, para responder a situações singulares e específicas, como as que se apresentam no momento em que um aluno surdo passa a fazer parte da classe.

A formação profissional, na universidade, pode apresentar conhecimentos teóricos, mas é na práxis cotidiana que o professor deverá identificar quais são suas necessidades reais de saber para o trabalho que deve realizar com o aluno surdo enquanto parte do alunado de uma turma da EJA.

Nesse sentido, pode-se afirmar que as teorias não devem ser vistas como afirmações ou certezas, mas como marcos ou referências (Bzuneck, 1999), a partir das quais o professor deverá buscar, ele próprio, novos conhecimentos sobre a realidade com a qual toma contato e os problemas ou situações que caracterizam o ambiente de aprendizagem no qual deve trabalhar:

[...] as teorias são, por natureza, genéricas, não-específicas, por não contemplarem explicitamente a infinidade de casos potencialmente abarcados por ela e nem, a cada situação, darem conta das suas inúmeras peculiaridades. Isto é, há uma considerável distância entre qualquer teoria e a situação real de qualquer sala de aula, em função dos inúmeros componentes que tornam essa situação muito complexa e imprevisível, em que os eventos se sucedem rapidamente, às vezes ao mesmo tempo. Os professores precisam preparar-se para essa complexidade e para um alto

grau de incertezas. Tal preparação exige algo mais do que simplesmente tomar conhecimento das teorias [...].

Por conseguinte, a contribuição da formação acadêmica do professor é fornecer elementos básicos de conhecimento, como conteúdos-chave para que ele possa, posteriormente, na atividade pedagógica, realizar as devidas conexões com problemas significativos definindo o que pode ser aplicado ou utilizado, e o que depende dele, como profissional qualificado, para que seja buscada a melhor solução ou o melhor encaminhamento considerando as necessidades do aluno surdo e da sua condição enquanto docente na EJA.

Dessa forma, a orientação a ser dada ao trabalho com esse aluno, em princípio, vincula-se à capacitação prévia do professor, ao que lhe foi oferecido como suporte para a práxis pedagógica em

termos de conhecimentos teóricos no período da formação acadêmica, mas não pode ser separada da sua responsabilidade e envolvimento com a realidade, aquela pertinente ao ambiente de aprendizagem da EJA, no sentido de transformar o que aprendeu em respostas eficazes às necessidades singulares do aluno surdo e às requisições que se apresentam para sua inclusão efetiva nessa modalidade de educação.

METODOLOGIA

A pesquisa, quanto aos meios de investigação, é do tipo bibliográfica, elaborada com base em informações obtidas em obras publicadas na área da educação, além de artigos científicos disponibilizados para acesso público na Internet.

Caracteriza-se também pelos seus objetivos, como uma pesquisa de campo, consistindo em uma investigação empírica feita no local do fenômeno ou onde são possíveis obter dados para sua explicação ou compreensão (Vergara, 2016).

Deste modo, procedeu-se à investigação no local dos fenômenos objeto do estudo, neste caso a Escola de Educação de Jovens e Adultos – CEJA Professor Agenor Ferreira Lima, em Manaus, que integra a rede estadual de ensino do Amazonas, a qual atende a jovens e adultos que estão defasados na idade escolar e que desejam concluir o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, objetivando o contato direto com situações do ambiente pedagógico, para obtenção de dados significativos e de interesse para a pesquisa, de modo a aproximar a abordagem teórica de situações concretas para as quais a pesquisa buscou uma compreensão.

A pesquisa é do tipo não-probabilística. Apesar de ser uma amostragem por conveniência, isto é, com base na seleção dos professores mais acessíveis, a pesquisa não foi afetada pelo viés de uma interpretação tendenciosa, uma vez que as informações fornecidas pelo grupo pesquisado possibilitaram obter dados significativos para análise no que se refere ao trabalho com alunos surdos na EJA.

Foram contatados seis professores (identificados aqui pelas letras A, B, C, D, E e F) que atuam nos turnos matutino, vespertino e noturno em turmas inclusivas do Ensino Médio na modalidade CEJA no citado estabelecimento de ensino.

A coleta dos dados foi feita por meio de questionário previamente elaborado, com perguntas tratando da inclusão de surdos na EJA, recursos e metodologias utilizados pelos professores.

A pesquisa de campo foi realizada após ser autorizada pelo gestor da escola, obtida também a anuência dos professores contatados, que foram devidamente informados sobre os propósitos da pesquisa, sigilo e outras exigências cabíveis nos termos da Resolução nº 466 (Brasil, 2012), de modo a serem observadas todas as determinações quanto à responsabilidade ética e legal na realização de procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os professores contatados atuam na disciplina de Biologia, na modalidade de ensino semipresencial, atendendo os alunos da EJA, dos quais 8 são surdos.

Todos os docentes possuem bacharelado em Biologia, sendo que cinco professoras concluíram a formação universitária em 1985, e dois professores em 2002, portanto há muito tempo. Suas respostas sugerem ainda que eles não receberam formação complementar necessária para acompanhar as requisições do trabalho com deficientes auditivos, uma vez que todos afirmaram que não conhecem a Libras, não possuem capacitação necessária para trabalhar essa linguagem. Além de não estarem preparados, destacaram também que o tempo é muito curto para a atenção individual segundo as necessidades específicas de aprendizagem dos alunos surdos, uma vez que se trata de uma modalidade de ensino semipresencial.

Assim sendo, todos ressaltaram que a base para a sua atuação é meramente teórica, pois não receberam subsídios em conhecimentos específicos, e tampouco realizaram cursos de formação para o atendimento aos alunos surdos, de forma que fica a critério deles a organização dos conteúdos, os quais são repassados pelos gestores por meio dos currículos, porém a práxis não reflete essas exigências pela falta da capacitação necessária.

A inclusão essencialmente é um processo, não algo que pode ser implementado com prazo fixo. É um trabalho continuado. Essa processualidade que caracteriza as ações e as estratégias a serem desenvolvidas na escola está no próprio âmago da natureza transformadora da inclusão como objetivo e referência nas escolas, descrita por Vitaliano (2007):

[...] educação inclusiva impõe a necessidade de as escolas de todos os níveis de ensino rever sua organização, seus critérios de aprovação e reprovação, seus programas e, especialmente, a formação dos profissionais que a conduzem. Mas é, sobretudo, um processo que está em construção e se faz a cada momento que consegue diminuir práticas rotineiras de segregação e discriminação oferecendo oportunidades adequadas de aprendizagem e participação para aqueles indivíduos que durante o processo histórico da humanidade foram excluídos.

Os professores estão no centro do processo de mudanças, e isso demanda a busca de qualificação e preparo para que possam atender aos alunos em uma classe onde a diversidade aparece com uma realidade nova e ainda desconhecida.

Esse preparo deve ser oportunizado pela oferta de cursos e treinamento pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios. Por outro lado, a formação acadêmica, nas universidades, também deve oferecer conhecimentos para que o futuro professor possa enfrentar os desafios da inclusão segundo as condições e demandas específicas das crianças com as quais deve trabalhar.

A inclusão, para Mittler (2003), “[...] implica que todos os professores têm o direito de esperar e de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional.”

Três professores do turno noturno responderam que participaram de um curso básico de LIBRAS

em forma de oficina, mas não atendeu a todas as necessidades de domínio da língua para atender ao trabalho em de aula. Dois professores responderam que fizeram o curso fora da escola há muito tempo, não lembram de mais nada, enquanto que uma professora afirmou que nunca teve tempo para esse tipo de formação, pois trabalha nos três turnos.

No que tange à formação inicial de Biologia, quatro professores responderam que não tiveram contato com conhecimentos sobre o uso da LIBRAS na universidade, enquanto que dois professores responderam que aprenderam apenas o básico, insuficiente para a atividade docente.

Destacaram ainda que os conteúdos da disciplina de Biologia, por serem modulados, dificultam a aprendizagem dos alunos surdos. Como os conteúdos são semipresenciais, o tempo é curto para maiores explicações. Geralmente as atividades são repassadas para os intérpretes (quando há), sendo necessário reforçar os conteúdos por meio de atividades em grupo, seminários e trabalhos fora da sala de aula.

Embora a Lei 10.436/2002 prevê o uso da língua de sinais como parte do conhecimento necessário para a formação de professores e sua utilização no atendimento educacional regular com garantia da sua proficiência entre professores, funcionários e demais profissionais da escola (Botelho, 2002), constata-se, com base na resposta dos entrevistados, que na prática isso não ocorre. Nesse sentido, a pesquisa constatou ainda que apenas três professores contam com o apoio de intérprete de Libras para o ensino de Biologia.

Porém, mais do que preparar esses professores para trabalhar a língua de LIBRAS, a formação precisa incluir outros aspectos essenciais para um atendimento qualificado aos alunos surdos na EJA, e para isso remete-se a Veltrone (2008), que inclui o trabalho cooperativo entre as estratégias e instrumentos necessários à remodelação das bases do processo ensino-aprendizagem focado numa educação que possa ser efetivamente inclusiva:

A implementação de práticas inclusivas bem-sucedidas passa necessariamente pela organização de novas situações de ensino-aprendizagem, que envolvem: a diferenciação do ensino; flexibilização das metodologias, adaptações curriculares e o trabalho cooperativo.

Com relação à formação inicial, todos os professores afirmaram que os cursos acadêmicos não ofereceram conhecimentos adequados e suficientes que os preparassem para a educação inclusiva, até porque todos se formaram anos antes que o tema tivesse destaque e atenção na área pedagógica.

Identifica-se aqui uma defasagem entre formação e prática profissional que precisa ser pensado a partir do modelo de ensino universitário. Esses indicadores remetem à necessidade de se repensar o currículo de formação docente nas universidades, no sentido de considerar a necessidade de um vínculo mais efetivo entre teoria e prática. Autores como Bueno (1999) e Barreto e Nunes (2011), identificam a necessidade de uma articulação entre experiências e prática dos professores com o embasamento teórico, reduzindo a ênfase no domínio técnico com a valorização da dimensão subjetiva relativa ao entrelaçamento entre a vivência no cotidiano escolar e a definição dos rumos da prática pedagógica por

cada professor segundo a realidade com a qual se depara.

Os professores entrevistados se dividiram quanto à possibilidade de uma inclusão efetiva no ensino regular. Quatro professoras responderam que não se identifica uma mobilização efetiva no sentido de preparar os professores para o atendimento aos alunos com deficiência, e nem sempre os intérpretes de Libras são disponibilizados, o que acaba por inviabilizar o atendimento qualificado que devia ser oferecido. Os dois professores, por outro lado, identificam algumas mudanças na gestão escolar que remetem a uma compreensão dessas limitações e esperam ser incluídos em cursos de formação.

Analisando essas respostas, identifica-se que os próprios professores, em sua maioria, não vêem os avanços necessários para que a educação inclusiva vá além de propostas, teorias e intenção dos legisladores. Isso é compreensível, pois, como foi exposto, não lhes foram oferecidos cursos de treinamento ou capacitação complementar, e tampouco contam com a assistência e de um profissional de apoio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa permitiu constatar que a formação dos professores no estabelecimento alvo da pesquisa deve ser objeto de políticas de gestão que reconheçam a necessidade de melhor o suporte ao trabalho dos professores que atuam na EJA e têm em suas turmas alunos surdos.

No que tange às estratégias, recursos pedagógicos e a formação necessária dos professores para alcançar o propósito da inclusão dos alunos surdos nessa modalidade da educação, verifica-se uma evidente dissociação entre propostas e propósitos legais e institucionais, e a realidade mais imediata do trabalho desses professores cotidianamente.

Nesse cenário, pode-se concluir que a formação desses professores deve ir além do conhecimento teórico, com atenção à prática contextualizada que leve em conta a preparação para participar de atividades cruciais ao propósito da inclusão desses alunos com deficiência, sendo importante oferecer condições para que os docentes possam desenvolver tanto capacidades e habilidades essenciais a esse trabalho, como também o senso crítico e reflexivo sobre a própria prática, essencial para que possam compreender melhor os aspectos multidimensionais da deficiência na sua correlação com necessidades e ritmos específicos de aprendizagem, bem como para participar e propor mudanças no contexto do currículo e da avaliação adaptada.

A inclusão de deficientes na escola regular não é simplesmente inseri-los nas turmas. É um processo e, como tal, implica observar procedimentos, elaborar um planejamento que envolva toda a equipe de gestão da escola e os professores, visando definir as mudanças necessárias, no plano curricular e também na prática pedagógica.

Por outro lado, além de mudanças necessárias nas atuais políticas de ensino, que busquem uma inclusão efetiva por meio da disponibilidade de recursos e a oferta de formação continuada aos

professores, esses educadores também têm responsabilidade no processo de mudanças requerido, no sentido de buscarem novos conhecimentos, o que implica em uma atitude engajada, criativa e comprometida com as transformações que identificam como necessárias para o alinhamento da sua práxis às necessidades e singularidades da atenção aos alunos surdos.

REFERÊNCIAS

- Arroyo MG (2007). Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, 1: 5.
- Barreto MASC, Nunes IM (2011). Políticas de inclusão e formação de professores: olhares para o atendimento educacional especializado no norte do Espírito Santo. 6. Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. Anais..., Vitória/ES.
- Botelho P (2002). Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica. 160p.
- Brasil (1961). Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção I, pt. 1, p. 11429-34.
- Brasil (2002). Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Diário Oficial da União. Brasília, DF, p. 23.
- Brasil (2006). Direito à educação. subsídios para a gestão dos sistemas educacionais. Orientações Gerais e Marcos Legais. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP.
- Brasil (2006). Direito à educação. subsídios para a gestão dos sistemas educacionais. Orientações gerais e marcos legais. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP.
- Brasil (2009). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial. Brasília, MEC.
- Brasil (2012). Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em: 19 set. 2019.
- Brasil (2014). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2011 – 2020) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, edição especial, p. 1.
- Brasil (2014). Secretaria Nacional de Articulação Social. Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã. Marco de referência da educação popular para as políticas públicas. Brasília.
- Brasil (2019). Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Saraiva.
- Brasil (2021). Ministério da Educação e Cultura. Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes. Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/75.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acesso em: 20 janeiro 2021.

- Bueno JGS (1999). A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. Bicudo MA Jr., Silva CA Jr. Formação de educadores e avaliação educacional. São Paulo: UNESP. 205p.
- Bzuneck JA (1999). A psicologia educacional e a formação de professores: tendências contemporâneas. *Psicol. Esc. Educ.*, 3(1): 41-52.
- Carvalho RE (2014). Educação Inclusiva: Com os pingos nos “is”. 10.ed. Porto Alegre: Mediação. 176p.
- Certeau M (1994). A Invenção do Cotidiano. A arte de fazer. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 352p.
- Contreras J (2009). A autonomia dos professores. São Paulo: Cortez. 296p.
- FENEIS (2005). Política educacional para surdos do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos/Faders.
- Fonseca V (1995). Educação especial: programa de estimulação precoce, uma introdução as ideias de Feurstein. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas. 125p.
- Haddad S, Di Pierro MC (2000). Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, 714: 108-130.
- Hengemühle A (2017). Formação de professores: da função de ensinar ao resgate da educação. Petrópolis: Vozes. 215p.
- Mazzotta MJS (2017). Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 6.ed. São Paulo: Cortez. 202p.
- Mittler P (2003). Educação inclusiva: contextos sociais. São Paulo: Artmed. 264p.
- Oliveira C, Oliveira CP (2018). Processo de alfabetização e letramento de jovens, adultos e idosos: reflexões sobre a prática e o currículo. *Estudos IAT*, 3(2):239-253.
- Pan MAGS (2005). A deficiência mental e a educação contemporânea: uma análise dos sentidos da inclusão escolar. Facion JR. Inclusão escolar e suas implicações. Curitiba: IBPEX.
- Quadros RM (2006). Estudos Surdos III. Petrópolis: Arara Azul. 300p.
- Ribeiro VM et al. (2001). Visões da educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, 55.
- Stainback S, Stainback W (1999). Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed. 456p.
- Tardif M (2012). Saberes docentes e formação profissional. 13 ed. Petrópolis: Vozes. 325p.
- Veltrone AA (2008). A inclusão escolar sob o olhar dos alunos com deficiência mental. Centro de Ciências Humanas Universidade Federal de São Carlos (Dissertação), São Carlos. 125p.
- Vergara SC (2016). Projetos e relatórios de pesquisa em administração. 16.ed. São. Paulo: Atlas. 104p.
- Vitaliano CR (2007). Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(3):399-414.

Índice Remissivo

C

CAESP, 54, 55, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 69
conhecimento, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102,
103, 104, 105, 106

E

Educação Profissional, 87, 88, 89, 90, 93
experiência, 96, 101, 105, 106
extra-ordinário, 100, 104, 106

I

inobservável, 96, 99, 102, 105
Instituto Federal, 86, 89, 90, 91, 94

J

Jogos matemáticos, 78

M

Media Literacy, 21

P

Plataforma Nilo Peçanha, 92, 93
Politecnia, 88
Psicomotricidade, 55, 63, 68
Psicopedagogia, 55, 63

V

visível, 96, 97

Autoras/organizadoras



  **Ana Patrícia Lima Sampaio**

Licenciada em Matemática pelo Centro Universitário do Norte (UNINORTE). Ma. em Ciências da Educação - área Tecnologia Educativa pela Universidade do Minho, Braga - PT. Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Nacional de Rosário (UNR) - Argentina. Professora da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC). Tem vários trabalhos publicados na área de Tecnologia Educativa, Ensino a Distância, Matemática, Biologia e Química. E-mail: sampaioanapatricia@gmail.com



  **Keila Maria de Alencar Bastos Andrade**

Licenciada em Educação Artística pela Universidade do Amazonas (UFAM). Bela. em Ciências Sociais pela Universidade do Amazonas (UFAM). Especialista em Arte Multimídia, Gestão Escolar e Docência do Ensino Superior. Ma. em Gestão de Auditoria Ambiental pela Universidade de León. Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Nacional de Rosário (UNR) – Argentina. Professora-formadora da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas. Tem trabalhos publicados na área da Educação, na linha da formação docente e Arte. E-mail: kmbandrade@gmail.com



  **Neiva Édrea de Alencar Bastos Valente**

Bacharel em Psicologia e Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário do Norte. (UNINORTE). Estudante de Bacharel em Teologia pela Faculdade Batista de Minas Gerais (Belo Horizonte/MG). Especialista em Psicologia Clínica com Abordagem Humanista – Fenomenológica - Existencial pela Universidade de Araraquara – (UNIARA - São Paulo/SP). Doutoranda em Ciências de la Educacion pela Universidad Nacional de Rosario (UNR-Argentina/AR). Psicóloga na Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas-SEDUC.



  **Ziza Silva Pinho Woodcock**

Graduada Bacharel em Psicologia (Ulbra - 2001) e Licenciatura em Biologia (Ifam - 2015), Pós Graduação em Psicologia Clínica da Infância e Adolescência (ESBAM - 2006), Psicopedagogia (Martha Falcão - 2008), Mestrado em Gerontologia (Universidad del Atlántico-2017), Doutoranda em Ciências da Educação (Universidad Nacional del Rosario-Argentina (UNR - 2024). Psicóloga da Secretaria de Educação e Desporto do Estado do Amazonas –SEDUC e da Secretaria de Assistência Social do Estado do Amazonas - SEAS. Atualmente atua na elaboração de Projetos para serem implementados nas escolas relacionados a saúde mental e emocional e com Grupos de Idosos no fortalecimento de vínculos. Contato: (92) 99114-0039. E-mail: ziza_woodcock@hotmail.com



Pantanal Editora

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000
Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil
Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp)
<https://www.editorapantanal.com.br>
contato@editorapantanal.com.br

ABCD

