

# Representações sociais dos discentes deficientes auditivos na educação de jovens e adultos

*Marconde Ávila Bandeira*<sup>1</sup>

*Rosiane Portilho*<sup>2</sup>

*Irlanda Do Socorro de Oliveira Miléo*<sup>3</sup>

## RESUMO

Este estudo divulga a experiência vivenciada na Educação de Jovens e Adultos (EJA) sobre as representações sociais dos discentes deficientes auditivos e o processo de exclusão no município de Altamira, Pará. A fundamentação teórica se baseia nos estudos sobre as representações sociais; representação do mundo da criança de Piaget; fundamentos de defectologia da criança anormal de Vygotsky. Utilizou-se a abordagem qualitativa de pesquisa. Observamos a exclusão vivenciada pelos sujeitos deficientes auditivos na unidade escolar. Contudo, no ensino noturno, os discentes se sentem desafiados a se desenvolverem intelectualmente. O encontro com a Língua Brasileira de Sinais representa uma possível ferramenta para o desenvolvimento social escolar na transformação social de sua realidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Representações sociais. Deficientes auditivos. Educação de jovens e adultos. Educação especial. inclusão.

*Social representations of hearing impaired students in youth and adult education*

---

<sup>1</sup> Mestrando em Currículo e Gestão da Escola Básica. Universidade Federal do Pará, Altamira, PA, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8414-0761>. E-mail: [bandeira.neto77@gmail.com](mailto:bandeira.neto77@gmail.com).

<sup>2</sup> Graduanda em Pedagogia. Universidade Federal do Pará, Altamira, PA, Brasil. <http://orcid.org/0000-0001-9279-9937>. E-mail: [annhypartilhoaraujo1@gmail.com](mailto:annhypartilhoaraujo1@gmail.com).

<sup>3</sup> Doutora em Educação. Universidade Federal do Pará, Altamira, PA, Brasil. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7075-6503>. E-mail: [irlanda@ufpa.br](mailto:irlanda@ufpa.br).

**ABSTRACT**

This study discloses the experience of Youth and Adult Education (EJA) on the social representations of hearing impaired students and the exclusion process in the municipality of Altamira, Pará. The theoretical foundation is based on studies on social representations; representation of Piaget's world of children; fundamentals of defectology of the abnormal child of Vygotsky. The qualitative research approach was used. We observed the exclusion experienced by the hearing impaired subjects in the school unit. However, in evening teaching, students feel challenged to develop intellectually. The encounter with the Brazilian Sign Language represents a possible tool for school social development in the social transformation of its reality.

**KEYWORDS:** Social representations. Hearing impaired. Youth and adult education. Special education. Inclusion.

*Representaciones sociales de los discentes con discapacidad auditiva en la educación de jóvenes y adultos*

**RESUMEN**

Este estudio divulga la experiencia vivenciada en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) sobre las representaciones sociales de los estudiantes con discapacidad auditiva y el proceso de exclusión en el municipio de Altamira, Pará. La fundamentación teórica se basa en los estudios sobre las representaciones sociales; representación del mundo del niño de Piaget; fundamentos de defectología del niño anormal de Vygotsky. Se utilizó el enfoque cualitativo de investigación. Observamos la exclusión experimentada por los sujetos con discapacidad auditiva en la unidad escolar. Sin embargo, en la enseñanza nocturna, los discentes se sienten desafiados a desarrollarse intelectualmente. El encuentro con la Lengua Brasileña de Señas representa una posible herramienta para el desarrollo social escolar en la transformación social de su realidad.

**PALABRAS CLAVE:** Representaciones sociales. Discapacidad auditiva. Enseñanza de jóvenes y adultos. Educación especial. Inclusión.

\* \* \*

## Introdução

De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira (INEP, 2019), em Altamira, Pará, o número de matrículas do ensino fundamental regular totalizou 21.406, sendo 12.249 destes dos anos iniciais e 9.157 dos anos finais. A Educação de Jovens e Adultos perfaz 2.232 matrículas e na Educação Especial em classes comuns somou-se 956 discentes; dados estes que revelam um quantitativo considerável nas duas modalidades de ensino, tanto na EJA como na Educação Especial, sinalizando a necessidade de políticas específicas para concretização da inclusão no sistema municipal de ensino.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma oportunidade de retomada, de aprender ou então de prosseguir os estudos, condensando conteúdos e minimizando o tempo em sala de aula, em que os discentes idealizam a representação da EJA como se fosse o antigo ensino supletivo. Contudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 1996 (LDBEN 9394/96), e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, sob o parecer nº 11/2000 (DCNEJA 11/00), caracterizam a EJA como a modalidade da educação básica apropriada para o acolhimento de jovens e adultos que por algum impedimento não conseguiram frequentar ou até mesmo concluir a educação básica na idade certa.

Tais instrumentos legais trazem modificações e ampliações dos conceitos discutidos e gerados no final da década de 1980, em que o termo EJA diverge do termo do antigo Ensino Supletivo. Contudo, no mesmo parecer (DCNEJA 11/00), refere-se que esta modalidade de ensino traz em seu esboço o entendimento de resgate de uma dívida social histórica, herdada desde o período colonial, em que se conservou constantemente uma educação de acesso, permanência e sucesso antidemocrático, privilegiando uma elite dominante, fortalecendo, assim, a desigualdade social no contexto brasileiro.

A LDBEN 9394/96, Capítulo II, Seção V, Artigo 37, afirma que a educação é para todos e deve ser gratuita e obrigatória, e neste sentido a EJA “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade no ensino fundamental e médio na idade própria”; afirma ainda no parágrafo 1º do mesmo artigo que “Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado” (BRASIL, 1996).

Neste intuito, para estes sujeitos a quem foram negados seus direitos, a EJA representa uma possibilidade para suprir uma necessidade de qualificação profissional com o objetivo de crescimento individual.

Outro fator relevante são as representações para discentes da EJA que possuem deficiência auditiva e que emergem na instituição educacional. A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 206, dispõe que “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]”; e no Art. 208 está expresso que é “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: “[...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; [...]” (BRASIL, 1988).

Diante disso, os direitos dos deficientes garantidos nos artigos 206 e 208, inciso III da Constituição Federal de 1988, são reiterados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, que estabelece em seu Capítulo V, artigo 58º, que a educação dos alunos com deficiência deve ser preferencialmente realizada na rede regular de ensino, percebe-se dificuldades no atendimento adequado aos deficientes.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), lançada no ano 2008, propõe o conceito de educação inclusiva, alicerçada na concepção de direitos humanos, por entender que esta, além de cultural, social e pedagógica, traz em sua essência a defesa de uma ação política que assegure uma educação de qualidade para todos os alunos, a inclusão de alunos com deficiências, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, por meio do acesso, participação e aprendizagem destes discentes, às práticas que dê respostas às suas necessidades educacionais especializadas (BRASIL, 2008).

Há necessidade de ações bem delineadas, sistematizadas e que contribuam para o acesso e a inclusão de pessoas com deficiências, de tal forma que seus direitos sociais e políticos sejam respeitados e garantidos, conforme determinam as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001), que atribui aos Estados e Municípios a responsabilidade de organizar, nas Secretarias de Educação, um setor que responda pelas questões da educação especial no interior das escolas de educação básica, objetivando a melhoria do atendimento dos alunos como necessidades educacionais especiais.

O projeto do Ministério da Educação de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas municipais e estaduais tem como propósito apoiar os sistemas de ensino na oferta do atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao processo de escolarização, conforme previsto no inciso V, do artigo 8º, da Resolução CNE/CEB n. 2/2001. Esse espaço tornou-se o *locus* desta pesquisa por entender que, ao adentrá-lo, o educando com deficiência é o elo que potencializa a comunicação entre as políticas de educação, saúde e social numa perspectiva inclusiva.

Apesar das estratégias da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001) e do PNEE (BRASIL, 2008), que preveem orientações quanto à necessidade de incorporar no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas a adaptação curricular, avaliação e planejamento de acordo com a necessidades educacionais especiais do discentes.

Em específico para os discentes que possuem deficiência auditiva, em conformidade com o Decreto nº 5.626/2005, homologando a Lei nº 10.436/2002, que torna oficializada a Libras no contexto brasileiro como mecanismo para comunicação e expressão para os sujeitos deficientes auditivos, tendo como marco uma proposta de educação bilíngue, começando desde Ensino Infantil

até o Ensino Superior, sendo o ensino da Libras como primeira língua para os deficientes auditivos e a Língua Portuguesa sendo segunda língua.

Neste viés, o mencionado Decreto nº 5.626/2005, especifica peculiaridade primordial para os sujeitos deficientes auditivos, na qual perfaz o emprego de uma distinta língua, que possui uma característica bem diversificada de ler o mundo por meio de conhecimentos visuais. Tal decreto e lei são resultados de batalhas políticas dos coletivos de deficientes auditivos no contexto brasileiro, exigindo o reconhecimento de língua específica para inclusão educacional, a Libras (BRASIL, 2005; 2002).

Problematizou-se quais seriam as representações sociais na Educação Municipal de Altamira, Pará, para os discentes da EJA que possuem deficiência auditiva. Para responder tal problemática, objetivou-se divulgar cientificamente a experiência vivenciadas por dois discentes deficientes auditivos que frequentavam a modalidade de ensino da EJA e as representações sociais diante do processo de exclusão motivada pela deficiência e pela idade/série no ensino fundamental no município de Altamira, Pará.

O estudo é relevante em virtude da presença de dois discentes deficientes auditivos na EJA, na primeira etapa, na sala de ensino regular, no período noturno (SEMED, 2017), acessando um direito garantido na Constituição Federal de 1988, que dispõe no seu Artigo 205 que

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Direitos sociais garantidos na carta magna brasileira, que são homologados por intermédio da LDBEN 9394/96 e com suplementação na Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Contudo, ainda se percebem dificuldades no atendimento adequado aos estudantes.

Conforme Romão (2006), nossa Constituição determina que a educação é um direito de todos, mas, notamos que os programas são fragmentados, com dificuldades em sua concepção pedagógica e metodológica, em que diversificados projetos e programas nascem como opções e com objetivos assistenciais na tentativa de minimizar a histórica exclusão social, tendo em seu contexto planos com diretrizes e ações pedagógicas universais, quase sempre desconsiderando as especificidades e características éticas e culturais locais de cada comunidade de nosso país.

Com isso, acreditamos que nosso estudo contribui academicamente e socialmente, transparecendo e visibilizando nossas experiências vivenciadas em nossa graduação (2014-2018) no cotidiano escolar, em que se fazem presentes as ações das políticas públicas educacionais.

Nossa fundamentação teórica baseou-se nos estudos sobre as representações sociais de Moscovi (1978; 2005); representação do mundo da criança de Piaget (1979; 1994) e fundamentos de defectologia da criança anormal de Vygotsky (1997). Como metodologia optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa, que conforme Delandes, Gomes e Minayo (2009, p. 21), consiste em responder a assuntos específicos, trabalhando “[...] com universos dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, e das atitudes” e que esse

[...] conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (DELANDES; GOMES; MINAYO, 2009, p. 21).

Contanto, para organicidade e praticidade nossa pesquisa foi dividida em três etapas: “(1) Fase exploratória”, com plano de ação contendo os processos necessários preparatórios para ir a campo; “(2) trabalho de campo”, levando nosso planejamento teórico e metodológico construído na fase anterior, nos instrumentalizamos com diário de campo para anotações de nossas observações dos diálogos empírico com “comunicação e interlocução com os pesquisados” e “(3)

Análise e tratamento do material empírico”, que são “conjuntos de procedimentos” que visam “valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos” em articulação com a fundamentação teórica constituída no plano de ação (DELANDES; GOMES; MINAYO, 2009, p. 26-27).

A negação de acesso, permanência e sucesso escolar na educação brasileira é histórica, e vem perpassando desde o período colonial até a atualidade, primordialmente para os que tem mais dificuldades sociais, inclusive para os discentes deficientes auditivos na EJA, o que vem proporcionando a exclusão destes, em virtude de estudarem no período noturno, onde as estruturas não os favorecem para a complementação e suplementação de suas necessidades específicas diante das barreiras que dificultam seu aprendizado, uma vez que para os deficientes dos períodos diurno (manhã e tarde) as estruturas e recursos estão disponíveis.

Este artigo organiza-se em cinco momentos: (1) Introdução, que apresenta sucintamente o marco legal da EJA, nossa questão problema, nosso objetivo e metodologia da pesquisa; (2) Representações social na educação, com os fundamentos teóricos dos autores Moscovici (1978; 2005), Piaget (1979;1994) e Vygotsky (1997); (3) Educação de Jovens e Adultos, trazendo dados estatísticos e contextos desta modalidade de ensino na cidade de Altamira, Pará; (4) Educação Especial e inclusão a partir das representações sociais, com marcos legais sobre a Política de Educação Especial numa Perspectiva inclusiva e as vozes observadas dos discente e dos docentes no âmbito da unidade escolar e; (5) Algumas considerações, que finaliza nossa pesquisa com nossos achados sobre as representações sociais dos discentes deficientes auditivos na EJA.

## **Representações sociais na educação**

Os estudos dos autores sobre as representações sociais de Moscovi (1978; 2005); representação do mundo da criança de Piaget (1979; 1994) e fundamentos de defectologia da criança anormal de Vygotsky (1997) nas

unidades escolares são relevantes para a educação, levando em consideração suas contribuições para a sociedade, tanto individual como coletiva, de todos os envolvidos no contexto social em que a instituição escolar está inserida, considerando assim, todos os artifícios representados e estabelecidos.

Nestes estudos dos autores supracitados são duas as vertentes principais, uma delas sendo altamente importante para a demonstração das afinidades em meio às informações objetivas a performance de papéis e de funções na unidade escolar, a outra considerando as situações de sistema de ideias, de políticas e do pedagógico no setor educacional. Temos que cuidar para não cometer erros com nossos métodos, para que não sejam estudos superficiais, apenas com descrições de sua originalidade, realizar um exame mais profundo, estruturado e com organicidade contextual, explorando as atribuições e os conhecimentos coletivos da sociedade e as representações culturais.

De acordo com Piaget (1979; 1994), na infância a criança reprocessa os dados de seu contexto, iniciando pelos conhecimentos favoráveis aparelhados por seus conhecimentos psicológicos, afetuosos e sociais, e estão agindo pelas convicções, alimentados pelas precisões, as quais encontram-se conexas ao seu meio societal. Neste sentido, os seus estudos demonstraram que primordialmente uma das habilidades da humanidade é a edificação de representações.

Para Piaget (1994; 2005), existe duas terminologias referindo-se à representação. A primeira, que transpire a significação ampliada que determina a conglomerar o conhecimento de seus desenhos intelectuais. A segunda, desenhar limitadamente o que assinala a ideia intelectual, com convocação característica de fatos distantes, deste modo, o universo de pensamentos é seguido de imagens.

O referido autor faz menção às funções importantes, no caso, a simbólica ou semiótica, em que permitem a representação que sugere a distinção dentre o desenho intelectual, linguagem e a definição, porque proporciona a plausível obtenção da dicção ou dos significados da coletividade. Todavia, no momento sensório-motor, a criança embora não

imagine porque ainda não consegue distinção entre o desenho e a linguagem com a definição que tem. Para isso, o conhecimento da ação sensório-motora antecede a dicção, dando organicidade no contexto da atividade em que posteriormente consistirá em intervenções do conhecimento pensado.

Para tanto, Piaget afirma que a ação sensório-motora antecede a representação, e a obtenção da dicção ainda fica dependente ao exercício a cargo da função simbólica. Contudo, a representação resulta em artifício da adequada reprodução, deste modo, a reprodução estabelece alguma das fontes da representação, em que municia fundamentalmente seus significantes imaginados. Não obstante, com a reprodução da atividade, as condutas da infância são expandidos e pouco a pouco interiorizados.

Continua o autor afirmando que a representação inicia na hora que existe, continuamente, a distinção e a constituição dentre significação e definição. Para isso, as significações iniciais são abastecidas pela reprodução, e as definições são aprovionadas pela absorção preponderante do lúdico. Com isto, a significação e a definição, gradativamente, dissociarão no programa sensório-motor e se desenvolvem, extrapolando de tal modo o momento adjacente; para isso, a absorção e o arranjo se amparam entre si, nessa conjuntura, em meio à reprodução e às significações abastecidas pelas distintas configurações de absorção que admite a composição da função simbólica.

Moscovici (1978), evidencia visivelmente o comparecimento societal da representação, que passa a apresentar um conjunto de importâncias onde essas camadas postas contraem um estilo característico e acabam por expedir francamente a algum fato. Assegura ainda que o sujeito é visto e compreendido por meio de descrições cômodas da tipologia dominadora, preenchido por ocasiões de alguma coação da coletividade a fazer afinar-se a conduta da realidade com as camadas comumente aceitadas.

Ainda para Moscovici (1978), a representação social é um preparativo à atuação, que direciona a conduta, reorganiza e reconstrói subsídios do clima em que a conduta carece de conter espaço. Neste sentido, os desenhos e as sugestões exprimem o caráter e a escala de valores de um sujeito ou de um conjunto.

Este autor ilustra que ao vincular a representação social como uma interface entre o contexto local singular e o societal, tais vinculações, ao serem interligadas num aspecto de uma coletividade em modificação, alude em não mais abarcar a noção e uma história social já realizada, no entanto uma nova história societal almejada de ainda ser realizada.

Ainda segundo Moscovici (1978), a representação social é uma arranjo de desenhos e dicção, ela enfatiza e representa ações e circunstâncias estabelecidas por intercâmbios sociais, com isso, são comuns aos sujeitos e coletivos de sujeitos; assim sendo, as representações arquitetam o que é elemento do aspecto intermediado pela afinidade que esses sujeitos e o coletivo de sujeitos conserva com os elementos.

Em consonância com Moscovici (2005), consecutivamente permanece em cada ambiente uma certa porção de autonomia e de dependência, e esse ambiente fala referente ao nosso contexto, ao meio em que convivemos, à coletividade de pertencimento, deste modo, o contexto é natural e social.

Do ponto de vista da história e da cultura dos deficientes sugere um método diversificado no que se refere aos estudos das teorias que existem sobre o desenvolvimento de discentes que apresentam tais características. Para Vygotsky (1997), tais deficiências são um fato arquitetado no seio da sociedade e por ela edificado, referendando as interpretações que procuram a semelhança, a rotulagem e a classificação do sujeito que possui deficiência. Para o referido autor, o sujeito com deficiência não apresenta a obrigatoriedade em acompanhar a mesma velocidade dos demais sujeitos, tendo em vista que se desenvolvem de outra maneira, sendo específico de cada sujeito e de sua deficiência.

Ainda para Vygotsky, quando o deficiente necessita de ações com menos atividades, alguns profissionais desconsideram as divergências que surgem caracterizando-se como necessárias para o desenvolvimento dos sujeitos de maneira abrangente, mesmo que haja necessidade de caminhar regularmente, tanto os sujeitos que possuem deficiências como os não possuem deficiências necessitam de ações que servem de base

para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, tais como o pensamento, a dicção, o conhecimento, a atenção, dentre outras, todavia, a vivência com outros sujeitos no contexto social surge com sentimentos, com o lúdico, com as normas societárias e com o universo presente para todos os sujeitos que compõem a sociedade.

Neste viés, Vygotsky apresentou inovações para as ações coletivas dos sujeitos, alertando que o discente não vive em uma bolha, em um mundo unitário, porque neste mundo, as ações se balizam em intercâmbio entre sujeitos, em que nossas ações se perfazem no convívio falado e intelectual, que se faz imprescindível e peculiar para o desenvolvimento dos sujeitos que convivem no contexto societal.

Com isso, concordamos com Vygotsky (1997) quando afirma que para estudar o universo fértil posto no contexto das unidades escolares precisamos buscar as especificidades de caminhada de cada sujeito, sua singularidade, para que possamos reinventá-las nas pluralidades para imersão no mundo; para tanto, não é o abandono das peculiaridades do sujeito singular, mas sim inserção subjetiva por intermédio de interfaces de dependências recíprocas, com apoio do corpo docente e profissionais de apoio suplementar, que considerem e concordem com o desafio e que se organizem caracteristicamente para a diversidade do universo dos sujeitos.

### **Educação de jovens e adultos e educação especial no município de Altamira - Pará**

Neste momento, na nossa etapa dois, desenvolveu-se o trabalho de campo, instrumentalizados com diário de campo com anotações de nossas observações com diálogos empíricos e intercâmbio com os sujeitos pesquisados. Ocorreu o levantamento das estruturas do componente pedagógico-curricular, dos recursos e equipamentos da escola, com o intento de perceber de que forma esses ambientes, recursos e equipamentos disponíveis contribuía para a realização do trabalho

pedagógico e da prática educativa na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Especial, na escola em estudo.

Referente à estrutura do componente pedagógico-curricular habitual EJA a partir da qual se desdobra a prática educativa no ensino fundamental em Altamira se caracteriza pelo exemplo da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA), porque não há uma política exclusiva organizada pela Secretaria Municipal de Educação de Altamira. No entanto, a coordenação pedagógica nos informou que: *tanto o corpo pedagógico como o corpo docente são orientados a realizarem análises do contexto em que a unidade escolar se insere territorialmente, se adequando à real condição de mundo dos/das discentes.*

De acordo com o Ministério da Educação, para enfrentar os processos excludentes que marcam os sistemas de educação no país, cria-se, em 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que dentre os objetivos destacamos o de respeitar e valorizar a diversidade da população, garantindo políticas públicas como instrumentos de cidadania e de contribuição para a redução das desigualdades.

A SECAD, por meio do Departamento de Educação de Jovens e Adultos, busca contribuir para atenuar a dívida histórica que o Brasil tem para com todos os cidadãos de 15 anos ou mais que não concluíram a educação básica. Para tanto, é fundamental que os professores e professoras dos sistemas públicos de ensino saibam trabalhar com esses alunos, utilizando metodologias e práticas pedagógicas capazes de respeitar e valorizar suas especificidades (BRASIL, 2006).

Contudo, na concepção da Professora Lis<sup>4</sup>: *Houve melhoras nas políticas da Educação de Jovens e Adultos, mas as condições de docência não são ideais, nem a formação específica dos docentes para atuar com deficientes. Embora os cursos de licenciaturas atualmente já tenham em seu componente curricular disciplinas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, isso ainda é incipiente, porque depois que se*

---

<sup>4</sup> Nome fictício, respeitando a questão ética, preservando a identidade dos sujeitos contribuintes da pesquisa.

*formam ainda faltam especializações voltadas para a política citada.* Nesta fala fica nítida a necessidade da formação continuada, principalmente específica para a EJA e Educação Especial.

Com singularidade específica da faixa etária diferenciada, com características próprias, Freire (1987), sinalizava que há décadas os professores buscam métodos e práticas adequadas para o aprendizado mais significativo, porém pouco se tem avançado. Para superar esse distanciamento, deve o educador envolver-se com a realidade do educando, ouvir suas experiências cotidianas e executar seu planejamento com princípios dialógicos; além disso, sua prática educativa deve sempre ser subsidiada com auxílio de materiais didáticos que representam e façam sentido para a vida dos alunos, proporcionando, assim, momentos reflexivos que contribuam para uma aprendizagem mais motivada e libertadora.

Verificou-se que a escola possui espaços físicos amplos e com acessibilidades (rampas e barras); é arejada, com ótimas condições de funcionamento, em excelentes condições de organização e conservação, sinalizando assim que está adequada à quantidade de alunos que atende nos três turnos. Atendendo a número exato de 800 alunos, conforme dados estatísticos do Censo escolar 2017, informados pela direção da unidade escolar. Referente aos recursos e equipamentos, a escola disponibiliza computadores, impressoras, data show, livros didáticos e jogos didáticos diversificados.

A professora Liz nos diz: *Os alunos do turno noturno não têm acesso ao laboratório de informática e à sala de recursos multifuncionais, devido à falta de profissionais disponíveis para atender a demanda.* Nesta fala, percebe-se que serviços essenciais são negados aos discentes da EJA.

Quanto à organização didática da escola, percebemos quatro situações: 1) que a dinâmica de planejamento acontece geralmente no início do ano letivo, com a participação de toda a comunidade escolar, no momento de construção e reavaliação do Projeto Político Pedagógico da escola - PPP; 2) a elaboração do PPP segue as orientações da proposta curricular da EJA do estado do Pará, porque em Altamira inexiste uma

proposta formulada pela Secretaria Municipal de Educação; 3) a partir do PPP, os professores são orientados a elaborarem seu planejamento curricular (por área de conhecimento) bimestralmente, conforme diagnóstico local, comumente preparado pela equipe pedagógica da escola, com base nas fichas de matrículas e do questionário socioeconômico dos alunos; 4) com foco no PPP e no planejamento curricular, os professores e professoras organizam os projetos de ensino e aprendizagem que serão aplicados durante o ano letivo.

No tocante ao trato das práticas educativas, verificamos na Escola Municipal de Ensino Fundamental que as aulas para EJA são ministradas com apoio de projetos de ensino e aprendizagem, definidos com base na especificidade da clientela atendida e de forma dialógica, resultando em aprendizagem mais dinâmica e ativa, pois

[...] para Paulo Freire, o diálogo faz parte da própria natureza humana. Os seres humanos se constroem em diálogos, pois são essencialmente comunicativos. Não há progresso humano sem diálogo. Para ele, o momento do diálogo é o momento para transformar a realidade e progredir (GADOTTI, 1989, p. 46).

Essa dinâmica dialógica foi observada nas falas das professoras e dos discentes, que falaram: *que se davam de forma contínua, antes do início das aulas, no horário de intervalos e nos finais das aulas*. Isso evidencia a importância do diálogo para o processo de ensino-aprendizagem, além de propiciar liberdade aos discentes, que outrora não se expressavam em sala de aula, não tinham no professor um mediador de novos conhecimentos, tampouco eram estimulados a participar das aulas ou de quaisquer outras atividades da escola.

Dentre os discentes presentes na primeira etapa da EJA havia dois deficientes auditivos gêmeos; excluídos pelas políticas públicas de ensino por falta de acesso na idade certa, vivenciaram mais um processo exclusivo, que

perpassa a falta de estratégias expressas nas políticas para educação especial, atendo suas necessidades específicas.

Na escola, em sala de aula, lhes foram garantidos o apoio de uma intérprete em Libras, que nos fala que, *os deficientes auditivos não foram alfabetizados na idade certa na referida língua, com isso, a intérprete e a professora responsável pela turma buscavam didáticas e dinâmicas para inclusão dos referidos*. No entanto, no sentido de amenizar os direitos feridos, as profissionais buscavam ao máximo alfabetizar os mesmos.

Um agravante observado na fala da intérprete e da professora foi que, *falta de contraturno na sala de Atendimento Educacional Especializado*, e segundo a fala dos deficientes auditivos, *era inviável para eles durante o dia porque os mesmos tinham que trabalhar para sobreviver e que não recebiam nenhum tipo de benefício*. Quanto ao ensino em Libras, a intérprete buscava alfabetizá-los, apesar de deficientes auditivos, por necessidade de comunicação com os/as demais colegas, e criaram arranjos de linguagens para se comunicarem.

Observando os deficientes auditivos e os demais colegas no intervalo da aula, foi possível notar que os mesmos conseguiam se comunicar com os colegas por meio de representações com sinais criados por eles mesmos. Quando dialogamos com um colega discente perguntando se ele os entendia, obtivemos a seguinte resposta: *sim, através de gestos conseguimos compreendê-los, mas seria interessante se aprender a Libras, tanto para eles como para nós*.

Com apoio da intérprete, indagamos os discentes deficientes auditivos se eles conseguiam comunicar-se com os colegas, com a professora e com demais funcionários da escola. Eles responderam que: *criamos maneiras próprias para falar com as pessoas, mas é muito difícil porque as pessoas não estão preparadas*. Indagamos sobre a Libras, o que achavam. Responderam que: *pelo que a intérprete vem nos mostrando, seria o melhor, mas tinha que ser para todos, porque vivemos em todo canto*.

Historicamente, os discentes da EJA vivem processos exclusivos pela falta de políticas públicas educacionais locais, com atenção às

especificidades regionais e municipais, seguindo modelos estadual e federal, sendo que deveriam ser diretrizes, não uma receita a ser seguida. Neste viés, os deficientes, neste caso os surdos, vivenciam a sobreposição da exclusão, uma, a negação de alfabetização na idade certa, outra, a falta de alfabetização específica na EJA para deficientes.

Arroyo (2007), em seu balanço sobre a EJA, expõe que “em nossas mãos estão mais nove ou dez anos para construir uma EJA que acompanhe o direito dos jovens-adultos populares a uma vida mais humana”. Neste sentido, continua afirmando “que há de mais dinâmico em nossa sociedade, os movimentos sociais populares que retomam bandeiras que foram da educação de jovens e adultos: a transformação social, a libertação e emancipação” (ARROYO, 2007, p. 13). Apesar dos avanços vivenciados nas redes de ensino público, na EJA, primordialmente para os discentes que possuem deficiência auditiva, mais dez anos depois (2017), ainda há muito o que avançar, no viés de uma educação numa perspectiva inclusiva de fato.

### **As representações sociais dos discentes da EJA com deficiência auditiva**

A EJA e a Educação Especial numa perspectiva inclusiva a partir das representações sociais são temáticas riquíssimas, entretanto, concebem um enorme desafio aos nossos estudos, considerando que os temas, assim como seus aspectos societários, procuram valorização no meio acadêmico, perfazendo-se como parte do elemento habitual das unidades escolares nas políticas públicas educacionais brasileiras.

Como neste estudo objetivou-se divulgar cientificamente a experiência vivenciadas por dois discentes deficientes auditivos que frequentavam a modalidade de ensino da EJA e as representações sociais diante do processo de exclusão motivado pela deficiência no ensino fundamental no município de Altamira, Pará.

Observamos que o fato de garantir o acesso e a permanência de discentes deficientes em salas de aula do ensino regular não se perfaz em garantia do sucesso escolar, que as políticas de educação numa perspectiva inclusiva não podem reduzir-se ao singelo fato de garantir a permanência do discente em classe regular, excluindo, desse modo, a obrigatoriedade do Atendimento Educacional Especializado. A educação contemporânea carece de transformações, consentindo qualificar o ensino e aprendizagem, caracterizando principalmente o contexto escolar para fomentar a formação de sujeitos críticos e criadores, sendo estes deficientes ou não, perpassando as questões que vão além do acesso e da permanência das salas de aulas no ensino regular.

Este estudo demonstrou desafios nos contexto da EJA numa perspectiva inclusiva, os quais são: evasão escolar, falta de material didático e método com regras mais específicas para EJA, que contemple discentes deficientes auditivos, horário muito extenso e desconexo com a realidade dos discentes, falta de segurança no turno, baixo índice de frequência e permanência na escola, falta de formação continuada específica para corpo docente e a falta de equipe multiprofissional no AEE no turno noturno, que em muito dificulta seu trabalho.

A Educação de Jovens e Adultos para discentes deficientes auditivos na rede de Ensino Fundamental em Altamira ainda é um desafio, porque faltam políticas públicas específicas, uma vez que as escolas municipais executam arranjos nacionais e regionais, que apesar de reconhecidos em debates e estudos não contemplam nossas especificidades locais.

Entretanto, para os discentes deficientes auditivos, apesar dos gargalos enfrentados no cotidiano da EJA e dos desafios no ensino noturno, essa modalidade de ensino representa oportunidade de qualificação profissional, uma vez que necessitam trabalhar para sobreviver e que por necessidade de inclusão veem na Língua Brasileira de Sinais uma ferramenta necessária para seu desenvolvimento intelectual individual e social escolar para transformação de sua realidade autônoma.

## Referências

- ARROYO, M. *Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares?.* 67ª plenária do Fórum Mineiro de Educação de Jovens e Adultos, realizada na Faculdade de Educação da UFMG, no dia 29 de junho de 2007, ocasião que se comemorou o 9º aniversário desse Fórum. Disponível em: [http://www.reveja.com.br/revista/0/artigos/REVEJ@\\_0\\_MiguelArroyo.htm](http://www.reveja.com.br/revista/0/artigos/REVEJ@_0_MiguelArroyo.htm). Acesso em: 20 abr.2020.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. *Diário Oficial da União*: Seção 1e, p. 15, Brasília, 9 jun. 2000.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoconstituicao/anexo/cf.pdf>. Acesso em: 17 set. 2020.
- BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002 e o artigo 18º da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*: Seção 1, p. 28, Brasília, DF, 23 dez. 2005.
- BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Seção 1, p. 23, Brasília, DF, 25 abr. 2002.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*: Seção 1, v. 143, n. 248, p. 27833, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, jan. 2008.
- BRASIL. *Resolução n. 2/2001*. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*: Seção 1E, p. 39-40, Brasília, DF, 14 set. 2001.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB 3/2010, de 15 de junho de 2010. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. *Diário Oficial da União*: Seção 1, p. 66, Brasília, DF, 16 jun. 2010
- BRASIL. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. *Plano Plurianual de Alfabetização*. Salvador, BA, 2007. Disponível em: [http://www.sec.ba.gov.br/topa/ppalfa\\_2007](http://www.sec.ba.gov.br/topa/ppalfa_2007). Acesso em: abr. 2020.

BRASIL. *Cadernos EJA 1: trabalhando com a educação de jovens e adultos. Alunos e alunas da EJA*. Brasília, DF: MEC, 2006.

BRASIL. *Cadernos EJA 2: trabalhando com a educação de jovens e adultos. Sala de aula como espaço de vivencia e aprendizagem*. Brasília, DF: MEC, 2006.

DELANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione, 1989.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Básica*. Brasília, DF: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acessado, em: 23 abr. 2020.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

PIAGET, J. *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Record, 2005 [1979] [1994].

ROMÃO, J. E. Compromisso do educador de jovens e adultos. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). *Educação de jovens e adultos: teoria prática e proposta*. São Paulo: Cortez, 2006. v. 5.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas V. Fundamentos de Defectologia*. Madrid: Visor, 1997.

Recebido em dezembro de 2020.

Aprovado em fevereiro de 2021.