

EJA MINEIRA: ONDE ESTÃO OS SURDOS?

EJA MINEIRA: WHERE ARE THE DEAF?

Recebido em: 29/07/2023

Aceito em: 19/08/2023

Kleyver Tavares Duarte¹ 

Vanessa Lepick² 

Ana Beatriz da Silva Duarte³ 

Resumo: Este artigo tem como objetivo examinar a Educação de Jovens e Adultos - EJA em Minas Gerais e sua relação com a Educação de Surdos entre os anos de 1920 e 2005. Através de metodologia bibliográfica e documental, investigamos como as deficiências na Educação de Surdos levam esses alunos à busca por oportunidades na EJA. A falta de uma educação adequada no ensino regular os direciona para a EJA, que, por vezes, carece de recursos e atenção para oferecer uma educação inclusiva satisfatória, especialmente para alunos com deficiência. Assim, os direitos educacionais dos alunos surdos são novamente negados quando buscam a EJA em busca de novas oportunidades. A compreensão dessa relação entre a Educação de Surdos e a EJA é fundamental para desenvolver políticas educacionais abrangentes, assegurando uma educação inclusiva e de qualidade para esses estudantes em ambas as modalidades de ensino. Isso requer investimentos em recursos pedagógicos específicos e formação de professores para atender às necessidades dos alunos surdos, garantindo seu pleno desenvolvimento e participação na sociedade.

Palavras-chave: EJA; Educação De Surdos; Minas Gerais; História Da Educação

Abstract: This article aims to examine the Education of Youth and Adults -EJA in Minas Gerais and its relationship with Deaf Education between the years 1920 to 2005. Through bibliographic and documentary methodology, we investigate how deficiencies in Deaf Education lead these students to seek opportunities in EJA. The lack of appropriate education in regular schools directs them towards EJA, which sometimes lacks resources and attention to provide satisfactory inclusive education, especially for students with disabilities. Thus, the educational rights of Deaf students are once again denied when they turn to EJA for new opportunities. Understanding this relationship between Deaf Education and EJA is crucial to develop comprehensive educational policies, ensuring inclusive and quality education for these students in both modalities of teaching. This requires investment in specific pedagogical resources to meet the needs of Deaf students, ensuring their full development and participation in society.

Keyword: EJA; Deaf Education; Minas Gerais; Education Histor

¹ Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: kleyvertde@gmail.com.br

² Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Professora Efetiva da Educação Infantil e Séries Iniciais da Prefeitura Municipal de Uberlândia. E-mail: vanessalepick@gmail.com

³ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: anabeatriz@ufu.br

INTRODUÇÃO

Esse artigo é parte da tese de doutorado sobre a Formação De Professores de Surdos para a Educação de Jovens e Adultos - EJA no município de Uberlândia no período de 1990 a 2005, inserida na linha de História e Historiografia da Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. A problemática deste artigo consiste em compreender o lugar da Educação de Jovens e Adultos - EJA em Minas Gerais e analisar a situação da Educação de Surdos nesse contexto, durante o período de 1920 a 2005.

A pesquisa buscou entender a relação entre a EJA e a Educação de Surdos, considerando as falhas na educação de surdos que podem levá-los a procurar a EJA. Além disso, pretendeu-se investigar a falta de atenção e financiamento adequados para a EJA, especialmente para alunos com deficiência auditiva, o que nega a eles o direito a uma educação inclusiva e de qualidade.

Essa investigação elegeu a abordagem qualitativa, por considerar, como explicita Minayo (2014, p. 22-23) que as metodologias embasadas nessa abordagem têm a capacidade “de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativa”.

Assim, para realização desse estudo, elegemos como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e documental, buscando construir o histórico da EJA e da Educação de Surdos no Brasil desde as primeiras experiências na colônia até o final do período estudado, ou seja, até 2005, devido à publicação do Decreto n.º 5.626 em 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Além disso, realizamos uma busca por estudos acadêmicos em diversos formatos (Artigos, Trabalhos de Conclusão de Curso, Monografias, Dissertações e Teses) que abordassem a temática: o Surdo na EJA em Minas Gerais no período de 1920 a 2005.

Entendemos que a EJA e a Educação de Surdos estão ligadas, pois as falhas da Educação de Surdos contribuem para que seus alunos, que não concluem os estudos na idade certa, ou que necessitem trabalhar, precisem recorrer à EJA. Porém, como a EJA não recebe atenção e financiamento necessários para ofertar um ensino que atenda aos alunos considerados “normais”, essa situação é ainda mais complicada para os alunos com deficiência.

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

Concordamos com Serra, et al., (2017, p.26), que a EJA consiste na “modalidade da educação básica cujo pressuposto é garantir o direito à educação escolar àqueles que não a concluíram ou a ela não tiveram acesso durante a infância e a adolescência”. Entretanto, lamentavelmente, verifica-se efetivamente esse direito não foi garantido. E, assim,

[...] se a cobertura dessa modalidade pelo poder público sempre esteve aquém das reais necessidades, esse quadro tem-se agravado recentemente com o encolhimento do número de matrículas e o fechamento de escolas que oferecem cursos de EJA (SERRA, et al., 2017, p. 26).

Dessa maneira, ao avaliarmos a situação dos alunos surdos que não receberam a educação conforme suas especificidades no ensino regular, comprovasse que esse direito é negado mais uma vez ao precisarem da EJA.

HISTÓRIA MINEIRA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

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

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

Em 1925 foi publicado o Decreto n.º 6.758 que normatizou os programas para as escolas e grupos noturnos. Apesar dessas tentativas legais de estabelecer a Educação de Jovens e Adultos na escola noturna nas primeiras décadas do século XX, foi a partir da década de 1940 que isso ocorreu mais significativamente. Mello (2015a, p.90) defende que educação de jovens

e adultos de Minas Gerais foi estruturada de maneira mais sistemática após 1947, quando a administração do estado “convidou os professores Duntalmo Prazeres e Leôncio Ferreira do Amaral para representarem Minas Gerais na primeira reunião dos delegados dos estados e territórios no I Congresso Nacional de Educação de Adultos”, objetivando discutir a execução da Campanha Nacional de Educação de Adultos.

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

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

Desta forma, em 1947 foi criada a I Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) objetivava oferecer a todos o acesso ao ensino básico visando diminuir o analfabetismo. Também em 1947, a Portaria n.º 57, delegava ao Departamento Nacional de Educação, subordinado ao Ministério da Educação e Saúde, a coordenação e execução do Plano de Ensino Supletivo e para cumprir esse objetivo foi criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA). A condição financeira advinha do Fundo Nacional de Ensino Primário, instituído em 1942 pelo Decreto-lei n.º 4.958 e regulamentado em 1945 pelo Decreto n.º 19.513, destinando a 25% para a educação elementar de adolescentes e adultos analfabetos, contanto que houvesse um plano geral de ensino supletivo (SOARES, 1995, p. 61).

Soares (1995) aponta que em Minas Gerais foi criada em março de 1947, por meio da Portaria n.º 7, a Comissão de Educação de Adolescentes e Adultos com intuito de oportunizar a execução da Campanha no estado.

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

A CEAA no estado, assim como no país, tinha um caráter populista. Em Minas Gerais criou mil e quinhentas classes. No estado o SEA teve como incumbência principal realizar a designação de professores para trabalhar na campanha, que em sua maioria eram leigos, sendo designados principalmente por indicações políticas (SOARES, 1995).

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

Aos poucos, a CEAA foi perdendo forças em Minas e em 1958, com realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, as críticas sobre os baixos salários e qualificação dos professores foram evidenciadas. Nesse cenário de decadência da campanha mineira, a experiência ligada à Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo - CNEA, ocorrida na cidade de Leopoldina (MG) virou referência nacional. De acordo com Paiva (2003):

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

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

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

Ainda segundo Soares (1995, p. 134), após a realização desse congresso a campanha seguiu agonizando até o seu fim em 1963 e o “surgimento e ao desenvolvimento de movimentos

de educação popular no Estado, as ações não chegaram a ser plenamente desenvolvidas”. Bernardes (2018) aponta que com o término do CEEA em Minas, em 1963, tem início em Nova Lima um o projeto de alfabetização chamado Mina de Morro Velho. Esse projeto foi sediado em Belo Horizonte e contava principalmente com estudantes ligados à Ação Popular, à Ação Católica e à Juventude Universitária Católica.

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

Rocha (2016) relata que após 1967, a Educação de Adultos se estabeleceu nacionalmente mediante ações do Movimento Brasileiro de Alfabetização no Brasil (MOBRAL), estabelecido pela Lei nº 5.379 de 1967, tendo início suas atividades no ano de 1970. Desta forma, na década seguinte, de 1970, o MOBRAL ocupa um grande espaço nas ações voltadas para alfabetização de jovens e adultos no estado mineiro.

Guarato (2001) destaca que em um período inferior a um ano, 81 convênios foram concretizados entre o MOBRAL Central e as prefeituras do Estado de Minas Gerais, resultando em aproximadamente 66.052 matrículas. Com base nesses resultados, novos convênios foram assinados em 1971 entre MOBRAL Central e a Secretaria do Estado e o programa foi expandido para vários municípios mineiros.

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

Um movimento de alfabetização deve ser pensado na própria comunidade onde existe o analfabeto, partindo da sua realidade concreta. Significa, portanto, conhecer as suas expectativas, a sua história de vida, a sua visão de mundo, a realidade social em que vive e, a partir da ação alfabetizadora, aperfeiçoar seus instrumentos de conhecimento e transformação dessa realidade. Assim, o movimento de alfabetização de adultos será

discutido por cada grupo de habitantes da zona urbana e da zona rural e será assumido pela comunidade local. A proposta educativa será estabelecida por cada comunidade e deverá representar os seus interesses (MINAS GERAIS, 1984, apud VIEIRA, 2000, p. 172).

Oliveira (2011) relata que próximo ao fim do MOBREAL, em meados da década de 1980, foi realizada uma nova campanha de alfabetização de adultos chamada de “Novo Cidadão” iniciando em 1984. Esta campanha contou com financiamento do Mobral para instalação de salas de aula localizadas em bairros periféricos e propunha atender alunos com mais de 18 anos. Esse programa, através de forte campanha publicitária visava mobilizar a sociedade para promover a erradicação do analfabetismo, também tinha “objetivos implícitos de caráter não só econômico, mas principalmente ideológico e político” (OLIVEIRA, 2011, p. 52).

Portanto, o governo Mineiro, no período que precedia a extinção do MOBREAL, buscava promover programas de educação de jovens e adultos, assim como projetos de iniciativa de prefeituras do estado e de comunidades. Nesse sentido, campanhas como a “Novo Cidadão” compunham o Plano Mineiro de Educação do período de 1984 a 1987. Esse projeto tinha como referencial teórico as propostas de Paulo Freire (VIEIRA, 2000, p. 05).

Vieira (2000) aponta que o movimento de alfabetização da SEE buscava oferecer aos jovens e adultos analfabetos os conhecimentos necessários de leitura e escrita, vistos como instrumentos essenciais para o exercício da cidadania. Diante disso, pretendia promover o envolvimento da comunidade, através da mediação de Comissões Municipais de Educação para a realização dessas ações. O projeto objetivava alfabetizar por volta de dois milhões de jovens e adultos com mais de 14 anos.

[...] foram criadas medidas de incentivo àqueles que desejassem alfabetizar. Aos professores estaduais efetivos seria dada a garantia de progressão horizontal imediata, para cada grau até a letra "D", mediante a apresentação de certificado de alfabetização de, no mínimo, 10 alunos. Para o pessoal com habilitação no magistério de 2º grau seriam contados pontos para classificação em concurso. O trabalho como alfabetizador serviria, também, como critério de desempate para classificação em concurso e convocação e para alunos de cursos de magistério de 2º grau e cursistas do Projeto Logos II, seria considerado como etapa do estágio docente. Além disso, seria feito um sorteio, por DRE, de viagem de turismo, com direito a acompanhante, concedida por agência de turismo e/ou outras entidades. O Estado promoveria um concurso para premiação dos melhores alfabetizadores. Finalmente, para todos os envolvidos no Movimento, seria fornecido diploma de honra ao mérito, concedido pelo Governador do Estado e Secretário de Educação (SOARES, 1995, p. 243-244).

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

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

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

Soares (1995, p. 246) destaca que ainda em 1987 ocorreu a aprovação da Resolução n.º 363 do Conselho Estadual De Educação - CEE regulamentando duas modalidades de ensino, sendo estes o regular e o supletivo, conforme a Reforma da Lei n.º 5.692 de 1971, que determinava a obrigatoriedade do ensino de 1º grau para todos, desde que estivessem na faixa etária de sete a quatorze anos. O ensino regular foi indicado para crianças e pré-adolescentes na idade própria (1º grau) e o ensino supletivo destinado aqueles que não cursaram o ensino regular na idade própria. Assim, nessa legislação o conceito de ensino regular estava vinculado à idade própria.

Como essa resolução era anterior a Constituição promulgada em 1988, precisava ser reformulada. Desta forma, em 1991 foi aprovada a Resolução n.º 386 tendo sua principal modificação vinda das discussões realizadas no CEE em relação ao conceito de Ensino Regular definidas pela nova Constituição que no artigo 208, inciso I, estabelece que “o ensino fundamental é obrigatório, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. O

inciso VI, do mesmo Artigo, determina que “haja oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando” (SOARES, 1995, p.246).

Soares (1995, p. 247) explica que essa resolução normatizou “os cursos regulares de suplência, restringiu a criação de novas unidades oficiais de estudos supletivos e deu um caráter temporário à realização dos exames de suplência em nível de ensino fundamental”. Os cursos regulares de suplência passaram a ter caráter legal, considerando as especificidades do alunado a que se destinavam. No Art. 9 foram definidos a estrutura, duração, carga horária, regime didático e metodologia específicos, considerando os objetivos e características dos alunos. O Art. 14 determinou que a duração dos cursos supletivos seria cumprida na metade do tempo da carga horária relativa ao ensino fundamental. E o Art. 15 admitia o regime semestral para os cursos a partir da 5ª série, permitindo que a matrícula pudesse ser realizada por disciplina.

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

A regulamentação dos Cursos Regulares de Suplência possibilitou a ampliação da oferta existente na rede particular de cursos com a avaliação no processo. Além dos Centros de Estudos Supletivos (CESUs), das Unidades de Ensino Supletivo (UES) e dos Postos de Ensino Supletivo (PES) existentes, passaram a ser criados, pela iniciativa pública, cursos regulares de suplência nas várias superintendências de ensino do estado (SOARES, 1998, p. 10).

Vieira e Fonseca (2000) destacam que até o ano de 1998, tanto o Ensino Fundamental Regular Noturno quanto os Cursos Regulares de Suplência ofertados pelos municípios, estado e iniciativa privada possibilitava a escolarização de jovens e adultos que não tiveram acesso à escolaridade básica. Contudo, no ano de 1998, a rede estadual fechou as classes do ensino regular de suplência. O fechamento das classes do ensino regular de suplência devido à aprovação da Lei n.º 9.424 de 1996, que passa a regulamentar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF).

O FUNDEF determinava que Estados e Municípios deviam aplicar 60% de seus recursos fiscais da educação na manutenção do Ensino Fundamental, mas não incluía para efeito

de financiamento a Educação Infantil, a EJA e o Ensino Médio. Como o ensino supletivo fundamental não teve sua inclusão no cálculo de matrículas do FUNDEF, ocorreu uma redução considerável na oferta da rede pública voltada para EJA. Sobre essa questão, Vieira (2000, p. 229-230) argumenta que “ao mesmo tempo que vem acentuando a resistência da maioria dos municípios em assumir as atribuições do ensino fundamental de jovens e adultos, dificulta a continuidade dos trabalhos de municípios que já vinham atuando nessa área”.

Um importante acontecimento da década de 1990 no estado de Minas Gerais para a EJA foi a criação, em 1998, do Fórum Mineiro de EJA. De acordo com Campos et al. (2007, p. 1) por meio da articulação de diversos atores como: “educadoras (es), poder público, universidades, movimentos sociais e escolas privadas interessados na formação de uma rede de práticas na EJA”. Este foi o segundo fórum a ser criado no país e busca ser um espaço plural, comprometendo-se com a promoção de discussões para o “fortalecimento e proposição de caminhos nos âmbitos municipal, estadual e nacional”. Os autores destacam ainda sobre o papel do Fórum Mineiro que este objetiva ser “um articulador de parcerias e alianças para enfrentar o grave problema do analfabetismo e da subescolarização de jovens e adultos, especialmente buscando a formulação de políticas públicas, e o financiamento para as ações na área” (Campos et al., 2007, p.1).

Carneiro (2019) expõe que a legislação em 2001 passa a apresentar um avanço em relação a de 1991 com a Resolução CEE/MG n.º 444 que regulamenta a Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. A autora defende que essa norma consiste em uma conquista relevante para esta modalidade, tendo em vista que estrutura a EJA e orienta seu funcionamento.

[...] no Art. 3º, a resolução define que a EJA pode acontecer em cursos presenciais, semipresenciais, em regime de alternância de estudos ou a distância, com avaliação no processo. A resolução, em consonância com a legislação federal, destaca a importância de os projetos político-pedagógicos das escolas seguirem os mesmos princípios, as finalidades e os valores das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio, buscando promover aprendizagens significativas para os educandos, em relação com as suas vivências sociais. Importante destacar que essa resolução preserva ainda a possibilidade de oferta dos exames supletivos como forma de conclusão das etapas do Ensino Fundamental e Médio e dá orientações para a organização dos exames (CARNEIRO, 2019, p. 28).

A última norma que trata da EJA no período estudado foi a Resolução n.º 521 de 2004 que tratou da organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais

e outras providências, porém, não abordou a EJA com exclusividade como a resolução anterior (444). Não encontramos nenhuma mudança significativa nesta resolução no que diz respeito à EJA.

A EDUCAÇÃO DE SURDOS EM MINAS GERAIS

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

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

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

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

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

De acordo com Mazzota (2005), no ano de 1935 que o Instituto Pestalozzi foi criado devido aos esforços da professora Helena Antipoff. Inicialmente o instituto era especializado no atendimento a deficientes auditivos e mentais. Sobre Antipoff, Nogueira (2021) relata que a professora foi contratada em 1929 para encarregar-se do laboratório da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte.

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

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

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

[...] De acordo com as informações apresentadas pela Instituição, em 1947, o Instituto Santa Inês funcionava em regime de internato e externato, abrigando 84 alunos surdos, em classes organizadas com 7 a 10 alunos. Somaram, desde sua criação, até os tempos atuais, o número de, aproximadamente, 2.300 alunos surdos (COSTA, 2014, p. 171-172).

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

Ao setor de deficiente auditivo e da fala, cabe a tarefa de atender a todos os portadores dessa deficiência. Nele aceita-se crianças a partir dos 2 anos de idade e existem, além daquelas em perfeitas condições de serem escolarizadas, vencendo o programa oficial, aquelas com dupla deficiência: surdez e deficiência física e/ou mental (DIAS, 1975, p. 3 apud COSTA, 2014, p. 164).

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

Rodrigues (2008, p. 104) explicita que a partir da década de 1980 novas propostas para a educação de surdos surgiram e “fomentaram diversas ações educacionais no sistema público de ensino de Belo Horizonte, tanto municipal quanto estadual”. Sendo assim, a educação especial em Minas Gerais começou a ser discutida visando constituir-se como “um direito do cidadão e um dever do Estado, perdendo seu caráter meramente assistencialista e clínico, o que culminou num “redimensionamento de uma política de educação especial”” no Estado (RODRIGUES, 2008, p.104).

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

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

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

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

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

Lei 10.379/91, que reconhece oficialmente, no Estado de Minas Gerais, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais – Libras.
Parecer CEE n.º 424/03, que propõe normas para a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais (OLIVEIRA, 2015, p. 73-74).

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

Portanto, o reconhecimento oficial da Libras no Estado Mineiro “como meio de comunicação objetiva e de uso corrente” (p.75) ocorreu em 1991 por meio da Lei n.º 10.379, foi a primeira lei dessa natureza a ser instituída no Brasil e serviu como referência tanto para os outros estados como na esfera federal. Assim, o Art. 3º normatiza a introdução da Libras nos currículos da educação pública:

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

Como salienta Oliveira (2015) é relevante evidenciar que essa lei antecipou Minas Gerais onze anos em relação ao decreto da norma federal (Lei n.º 10.436 de 2002) que

reconheceu a Libras como forma de comunicação natural das pessoas Surdas. Segundo Rodrigues (2008), visando cumprir essa a norma, no ano de 1992, a Diretoria de Educação Especial publicou a Instrução n.º 001/1992 com orientações sobre a forma de “escolarização do aluno com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Em relação ao aluno surdo ou com deficiência auditiva [...], essa instrução estabeleceu que o professor para atuar junto a esses alunos deveria dominar a Libras” (RODRIGUES, 2008, p. 105).

No ano de 1996, o Governo Federal instituiu a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei n.º 9.394/96, dedicando um capítulo específico a educação das pessoas com deficiência, o Capítulo V. No Art. 58. Define a Educação Especial como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (Brasil, 1996). Desta forma, a LDB orientou que a Educação Especial, e conseqüentemente a Educação de Surdos, deveria ser realizada preferivelmente em escolas comuns. Em 2001 foi instituída pela Secretaria de Educação Especial as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica através da Resolução CNE/CEB n.º 02/2001. Neste documento a questão da oferta do ensino em língua brasileira de sinais e em língua portuguesa para os alunos surdos foi definida ao tratar da Operacionalização pelos Sistemas de Ensino no tópico:

2.1 - Em face das condições específicas associadas à surdez, é importante que os sistemas de ensino se organizem de forma que haja escolas em condições de oferecer aos alunos surdos o ensino em língua brasileira de sinais e em língua portuguesa e, aos surdos-cegos, o ensino em língua de sinais digital, tadoma e outras técnicas, bem como escolas com propostas de ensino e aprendizagem diferentes, facultando-se a esses alunos e a suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada (Brasil, 2001, p. 45).

Em 2001 foi instituída pela Secretaria de Educação Especial as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica através da Resolução CNE/CEB n.º 02/2001. Neste documento a questão da oferta do ensino em língua brasileira de sinais e em língua portuguesa para os alunos surdos foi definida ao tratar da Operacionalização pelos Sistemas de Ensino. Na década seguinte, em 2003, o Parecer n.º 424 que veio estabelecer as normas para oferta de Educação Especial nas escolas de Minas Gerais, assim:

[...] para alguns alunos, a Educação Especial é a oportunidade de acesso à currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, professores com

especialização e capacitados, educação para o trabalho e inserção social [...]. Nessas escolas, é intensa a articulação entre família, comunidade/escola e instituições especializadas, procurando-se sempre o cumprimento da função escolar com todos os alunos, independentemente de suas condições (MINAS GERAIS, 2003a, p. 3).

Esse parecer atentava para a necessidade da escola se organizar visando o atendimento das necessidades de escolarização do alunado, garantindo o seu direito constitucional à educação e assegurando os serviços da educação especial. Em relação aos surdos, esse parecer menciona duas vezes a LIBRAS, sendo a primeira vez ao descrever as medidas necessárias para a escola ter condições de ofertar a Educação Especial. Assim, ao abordar a necessidade dos surdos, explicita o uso da LIBRAS. Na segunda vez foi referida para descrever os serviços complementares e suplementares da Educação Especial.

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

No que tange a formação de professores para trabalhar com a Educação Especial e conseqüentemente com os Surdos, a Resolução também aborda esse assunto no artigo supracitado, ao falar da formação e capacitação profissional e em seu “Art. 15 – Os professores, diretores, especialistas e outros profissionais da Educação Especial devem ser incluídos em cursos de formação continuada para a educação básica” (MINAS GERAIS, 2003b).

Contudo, apesar de Oliveira (2015) comentar sobre o estado de Minas Gerais ofertar cursos voltados para a Educação Especial, não existe uma continuidade em seu trabalho explicitando essas ações.

O LUGAR DOS SURDOS NA EJA MINEIRA

Apesar de sabermos que existem problemas na Educação dos Surdos, principalmente considerando o período estudado, de 1920 a 2005, e, que essas falhas levam os alunos surdos para a EJA, não existem muitos estudos que apontem a presença destes alunos nessa modalidade de ensino em Minas Gerais. Para compreender essa questão foi realizado uma busca por estudos entre artigos, monografias, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses que

abordassem a temática: o Surdo na EJA em Minas Gerais, tendo como referência o recorte temporal desse estudo.

Mesmo ampliando a procura por variados tipos de estudos, o único⁴ trabalho localizado que correspondeu a esses critérios foi a tese, que deu origem a esse artigo, de autoria de Kleyver Tavares Duarte, com o título **A formação de professores de surdos para a EJA: Uberlândia de 1990 a 2005**, defendida em 2022 na linha de História e Historiografia da Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Nesta tese foi analisada como acontecia a formação de professores da EJA que trabalhavam com os surdos em Uberlândia entre os anos de 1990 e 2005. O período foi definido em 1990, ano em que o Projeto de Ensino Alternativo foi criado no município. Por meio deste projeto, os estudantes surdos que deixaram a escola após a 4.^a série do antigo 1º grau, devido à falta de atendimento às suas necessidades educacionais, puderam retornar à escola. Por meio desse projeto a Educação Especial na Rede Municipal de Educação de Uberlândia foi estruturada. O término do período foi estipulado em 2005, em virtude da promulgação do Decreto n.º 5.626/2005, que regulamentou a Lei n.º 10.436/2002, que regula a Libras, contribuindo para ocorrerem mudanças na educação de surdos ao instituir a Libras como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores.

A metodologia foi estruturada com o aporte teórico na micro-história, utilizando a História Oral e gestual-visual, sendo essa uma derivação da História Oral que considera as especificidades do pesquisador surdo. Os resultados dessa investigação revelaram que a EJA para os Surdos, nesse momento, foi contemplada na Rede Municipal de Educação de Uberlândia, a princípio dentro do Projeto de Ensino Alternativo, que em 1996, passou a ser chamado Programa Básico Legal de Ensino Alternativo. Esse projeto realizou as primeiras formações de professores, intérpretes e instrutores de língua de sinais, assessores, coordenadores, supervisores, diretores que passaram a trabalhar com os alunos surdos, do Ensino Regular, da EJA e da Educação Especial.

⁴ Foram localizados além da tese de Duarte, mais 5 estudos entre artigos, monografias, trabalhos de conclusão de curso, dissertações de Mestrado e Teses que abordavam a Educação de Surdos na EJA com abordagens diferentes (uso de recursos visuais, a Gestão Democrática e a valorização da LIBRAS). Porém, nenhum desses trabalhos contemplavam o período aqui estudado, ou seja, de 1920 a 2005). Para futuras consultas, apresentamos aqui os autores e as referências completas no final. BARBOSA e MENEZES (2020); CAMPOS (2011); FERRARI (2014); OLIVEIRA, Paulo Sérgio de Jesus; MOURÃO 92012) e SILVA (2017).

Com a construção e execução do Projeto de Ensino Alternativo, Uberlândia tornou-se referência nacional no campo da Educação Especial e, em particularmente, no campo da Educação de Surdos, sendo premiada prêmios e, por este motivo, figurou entre os treze especialistas do país convidados a promover debater acerca da elaboração do projeto de lei (Lei n.º 10.436/2002) que reconheceu a Libras como forma legal de comunicação e expressão dos surdos.

Foi a professora Mirlene Ferreira Macedo Damázio, idealizadora e coordenadora do Projeto de Ensino Alternativo, que representou a cidade nessa elaboração. Apesar dos avanços, em 1997, a educação dos Surdos da EJA passou a fazer parte do Programa de Erradicação do Analfabetismo – PME A, momento em que foram feitas mudanças na formação dos profissionais que trabalhavam com surdos. Diante disso, verificou-se que o valor dado à EJA pela ação governamental costuma ser relegada a segundo plano e o mesmo ocorre com a EJA para os surdos que continua existindo sem o mesmo protagonista.

A tese defendida foi que existiu uma formação docente estruturada para trabalhar com surdos, mesmo a proposta não tivesse sido pensada para oferecer uma formação específica para esse fim, mas sim uma formação voltada para a educação especial, em geral. Contudo, seu conteúdo foi inicialmente voltado para os professores que atuavam com os surdos e com os surdos da EJA.

Portanto, concluímos que a inclusão dos alunos surdos na EJA em Minas Gerais, no período estudado, enfrentou desafios, mas é um caminho necessário para garantir o acesso à educação e a construção da cidadania desses estudantes. A formação de professores, intérpretes e dos outros profissionais que trabalham com alunos surdos, seja na EJA ou no Ensino Regular, é um dos pilares fundamentais para promover uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas especificidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início do século XX até o início do século XXI ocorreram várias mudanças na legislação mineira em relação à EJA, mas foi a partir da década de 1940 que a EJA foi organizada mais sistematicamente. Nos anos finais da década de 1950 e início de 1960 entram em cena os movimentos de educação e cultura popular. Na década de 1960 a EJA foi trabalhada a partir do MOBREAL com ações desenvolvidas até 1985 quando foi extinto. Com a redemocratização, entra em cena a nova constituição de 1988 e em 1996 a nova LBD.

Assim, em 2001 uma norma importante foi decretada para essa modalidade de ensino em Minas Gerais, a Resolução CEE/MG n.º 444, que regulamentou a Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. Apesar de ter havido avanços desde as primeiras legislações mineiras da primeira república, percebe-se que a EJA continua necessitando de atenção, pois ainda é deixada à margem das políticas educacionais, que muitas vezes são normatizadas, mas não são efetivadas.

Em relação à Educação de Surdos, Minas Gerais demorou a promover estabelecê-la como política pública, relegando a educação destes alunos principalmente para a iniciativa privada. Foi a partir da década de 1980 que se começou a empreender a educação na rede pública estadual. Entretanto, é importante destacar o fato que Minas Gerais foi o primeiro estado a reconhecer a LIBRAS como meio de comunicação dos surdos, tendo feito isso, mais de uma década antes da lei federal e servindo de exemplo para os outros estados e municípios. Verificase que ainda existem poucos estudos que relacionam a Educação de Surdos na EJA e, portanto, faz necessário a ampliação de pesquisas sobre essa temática.

Em conclusão, fica evidente a estreita relação entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação de Surdos em Minas Gerais, especialmente durante o período de 1920 a 2005. As deficiências na Educação de Surdos nessa época levaram muitos alunos surdos a buscarem a EJA para concluir sua educação. No entanto, é preocupante a escassez de pesquisas e estudos que abordem a presença desses alunos na EJA em Minas Gerais.

Através uma busca extensiva por estudos relevantes, foi encontrado apenas uma tese que abordava o tema dos alunos surdos na EJA em Minas Gerais, de autoria de Kleyver Tavares Duarte. Sua pesquisa analisou a formação de professores da EJA que trabalhavam com alunos surdos em Uberlândia entre 1990 e 2005. A implementação do Projeto de Ensino Alternativo em 1990 desempenhou um papel significativo ao oferecer oportunidades educacionais para estudantes surdos, jovens e adultos que haviam deixado a escola anteriormente devido à falta de suporte para suas necessidades educacionais específicas. Embora avanços tenham sido realizados por meio desse projeto e com o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em 2005, a importância da EJA para os alunos surdos pareceu diminuir nos anos seguintes.

É fundamental conduzir mais pesquisas sobre a presença dos alunos surdos na EJA, tanto historicamente quanto por meio de estudos contemporâneos, para iluminar suas

experiências e desafios educacionais. Além disso, políticas educacionais abrangentes devem ser desenvolvidas para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para os alunos surdos, tanto em escolas regulares quanto na EJA. Investir em recursos pedagógicos específicos, incluindo a formação adequada de professores e intérpretes, é essencial para atender às necessidades dos alunos surdos e possibilitar seu pleno desenvolvimento e participação social.

Em última análise, o objetivo deve ser criar um ambiente educacional inclusivo, onde os alunos surdos tenham acesso igualitário a uma educação de qualidade e sejam plenamente apoiados em sua jornada de aprendizado, independentemente de sua idade ou formação educacional anterior. Ao abordar as necessidades únicas dos alunos surdos e fornecer os recursos necessários, podemos promover um sistema educacional mais inclusivo e equitativo em Minas Gerais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mara Rúbia Pinto de; SILVA, Luzia Márcia Resende. Língua Brasileira de Sinais no Estado de Minas Gerais: Movimentos sociais e os registros que antecedem o documento nacional. **III EHECO** – Catalão - GO, 2015.

BARBOSA, Pedro Henrique Braga; MENEZES, Ronny Diogenes de. Interação: um olhar sobre a surdez na educação de jovens e adultos em uma escola da rede estadual de ensino no município de Uberaba - MG. **Anais VII CONEDU** - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68757>>. Acesso em: 25/07/2023 21:51

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**: um estudo sobre educação de adultos. São Paulo, Pioneira, 1974.

BERNARDES, Fernanda Afonso. Bernardes. **Modos de formar professores de EJA (1990-2006)**. 2018. 175 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

BORGES, Adriana Araújo Pereira. **Entre tratar e educar os excepcionais**: Helena Antipoff e a Psicologia na Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (1932-1942). 2014. 347p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2014.

BRASIL. MEC. **Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005.

BRASIL. **Lei n.º 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília.

BRASIL. **Lei n.º 9.424 de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 20 Out. 2015

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971. no Art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto n.º 19.513, de 25 de agosto de 1945**. Disposições regulamentares destinadas a reger a concessão do auxílio federal para o ensino primário. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1945.

BRASIL. **Decreto-lei n.º 4.958, de 14 de novembro de 1942**. Lei que cria o Fundo Nacional do Ensino Primário. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1942.

BRASIL. **Decreto n.º 6.758 de 1 de janeiro de 1925**. Aprova o programa do ensino primário. Imprensa Oficial. Belo Horizonte,

BRASIL. **Decreto n.º 6.655, de 19 de agosto de 1924**. Aprova o regulamento do ensino primário. Imprensa Oficial. Belo Horizonte, 1924.

CAMPOS, Eliete; VENÂNCIO, Ana Rosa; SOARES, Leôncio. Fórum Mineiro De EJA: espaços de (re) leituras da EJA. In: **16º Congresso de Leitura do Brasil**. Campinas/ SP, 2007. 1-5 p. Anais eletrônicos. Campinas: Unicamp, 2007. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais16/sem01pdf/sm01ss01_02.pdf. Acesso em: 9 dez. 2014.

CAMPOS, Nilda de Oliveira. **Gestão Democrática: O Projeto Político Pedagógico e a inclusão do aluno surdo da EJA**. Monografia; (Aperfeiçoamento/Especialização em Escola de Gestores) - Universidade Federal de Minas Gerais; Belo Horizonte, 2011.

COSTA, Heliane Alves de Carvalho. **Políticas públicas na educação dos surdos: o que se diz, o que se faz, o que os surdos querem**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. Belo Horizonte, 2014.

DUARTE, Kleyver Tavares. **A formação de professores de surdos para a EJA: Uberlândia de 1990 a 2005**. 2022. 371 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2022.5037>.

FERRARI, Ana Carolina Machado. **Atuação do tradutor intérprete de libras na aprendizagem matemática de surdos no ensino fundamental** Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2014.

GUARATO, Mônica. **Alfabetização De Adultos: A Experiência Do Mobral No Município De Uberlândia - MG (1971 - 1985)**' 01/02/2001 163 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal De Uberlândia, Uberlândia, 2001.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas.** São Paulo: Cortez, 2005.

MELLO, Rita Tavares. Cenário e História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e Minas Gerais. **Formação de Educadores de Jovens e Adultos. V Seminário Nacional, UNICAMP** – Campinas, SP. 2015b. Disponível em: <http://sistemas3.sead.ufscar.br/snfee/index.php/snfee/article/download/189/71>. Acesso em 17 de abril de 2016.

MELLO, Rita Tavares de. **História, memória e vivências: A EJA no norte de Minas Gerais 1940-1960.** Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2015a.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n.º 451, de 27 de maio de 2003.** Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino, 2003

MINAS GERAIS. **Parecer n.º 424 de 27 de maio de 2003.** Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino. Diário Oficial de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2003.

MINAS GERAIS. **Lei Estadual n.º 10.379, de 10 janeiro de 1991.** Reconhece oficialmente, no Estado de Minas Gerais, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial de Minas Gerais. Belo Horizonte.

MINAS GERAIS. CEE. **Resolução n.º 386 de 15 de março de 1991.** Dispõe sobre os cursos regulares e exames de suplência e de qualificação profissional. Belo Horizonte, 1991.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Novo Cidadão.** Movimento de Alfabetização de Adultos. SEE., Belo Horizonte, 1984.

MINAS GERAIS. **Portaria n.º 57, de 30 de janeiro de 1947.** Autoriza o Departamento Nacional de Educação a organizar o Serviço de Educação de Adultos. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 1945.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 13. ed., São Paulo: Hucitec, 2013.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. **A escola primária noturna em Minas Gerais. Belo Horizonte: Mazza edições, 2012.**

NOGUEIRA, Vera Lúcia. **Educação de Jovens e Adultos: uma leitura do passado a partir de uma leitura do presente.** Paidéia (Belo Horizonte), v. 6, p. 169-198, 2009b.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. **A escola primária noturna na política educacional mineira – 1891-1924**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009a.

OLIVEIRA, Michelle Mattar Pereira de. **Instrução Pública Mineira no final do Império e no início do período republicano**: Diamantina sede de grandes acontecimentos da educação mineira. 2011. 59 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

OLIVEIRA, Paulo Sérgio de Jesus; SILVA, Lázara Cristina da Oliveira. **Movimento Surdo e suas repercussões**: tramas nas/das políticas educacionais brasileiras. - 1. ed. - Curitiba: Appris, 2018.

OLIVEIRA, Paulo Sérgio de Jesus. **O movimento surdo e suas repercussões nas políticas educacionais para a escolarização de surdos**. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. DOI <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2015.429>

OLIVEIRA, Paulo Sérgio de Jesus; MOURÃO, Marisa Pinheiro. Estágio Supervisionado e a Educação de Surdos: a importância do bilinguismo. **Anais do SIELP**, Uberlândia, Volume 2, nº 1, p.8, 2012.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy. **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea**: 1996-2004. Brasília: UNESCO, 2004. 209 p. STEPHANOU, Maria.

ROCHA, Juliana Andrade. **Políticas públicas para educação de jovens e adultos em Uberlândia -MG (1990/2008)**. 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016.

RODRIGUES, Carlos Henrique. **Situações de incompreensão vivenciadas por professor ouvinte e alunos surdos na sala de aula**: Processos Interpretativos e Oportunidades de aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

SERRA, Enio. et al. Interrogando o direito à educação: oferta e demanda por educação de jovens e adultos no estado do Rio de Janeiro. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 3, p. 25-41, ago./dez. 2017.

SILVA, Lázara Cristina da.; AMORIM, Lúcio Cruz Silveira. **Educação de surdos**: relâmpagos de desejos e a realidade permitida. – 1. ed. – Curitiba: Appris, 2017.

SILVA, Reginaldo A. Os Recursos Visuais: da Leitura Semiótica à Prática de Leitura Literária e Letramento de Alunos Surdos. In: **Simpósio Nacional Por uma Escola Inovadora e Inclusiva - Desafios à Educação do Século XXI**. Alfenas-MG: UNIFAL-MG, 2017. v.1. p.735- 752.

SOARES, Leôncio. A formação inicial do educador de jovens e adultos: um estudo da habilitação de EJA da Faculdade de Educação. In: **VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**, 2005, Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte: UFMG/PUC-MG/ANPEd, 2005. p.

SOARES, Leôncio. **Educação de Adultos em Minas Gerais: continuidades e rupturas**. (Tese de doutoramento). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1995.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Políticas de educação de jovens e adultos no brasil: Uberlândia - Mg (anos 80 e 90)**. 2000. 265 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2000.41>