



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM  
EDUCAÇÃO**

**LARA REGINA CASSANI LACERDA**

**EDUCAÇÃO DE SURDOS NO ÂMBITO DA SUPERINTENDÊNCIA  
REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE NOVA VENÉCIA/ES: A FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES EM FOCO**

**VITÓRIA**

**2019**

**LARA REGINA CASSANI LACERDA**

**EDUCAÇÃO DE SURDOS NO ÂMBITO DA SUPERINTENDÊNCIA  
REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE NOVA VENÉCIA/ES: A FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES EM FOCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alexandro Braga Vieira

**VITÓRIA**

**2019**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

L131e Lacerda, Lara Regina Cassani, 1985-  
Educação de Surdos no âmbito da Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia/ES : a formação de professores em foco / Lara Regina Cassani Lacerda. - 2019.  
248 f. : il.

Orientador: Alexandro Braga Vieira.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -  
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Inclusão escolar. 2. Surdos - Educação. 3. Professores - Formação. 4. Educação especial. I. Braga Vieira, Alexandro. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---

**LARA REGINA CASSANI LACERDA**

**EDUCAÇÃO DE SURDOS NO ÂMBITO DA SRE DE NOVA  
VENÉCIA/ES: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM FOCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em 13 / 08 / 2019.

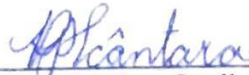
**BANCA EXAMINADORA**



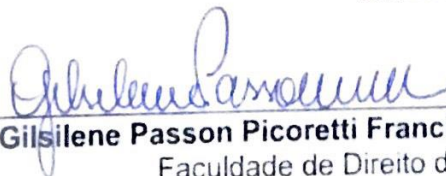
**Prof. Dr. Alexandre Braga Vieira**  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Orientador



**Profa. Dra. Andressa Mafezoni Caetano**  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Membro interno



**Profa. Dra. Regina Godinho de Alcântara**  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Membro interno



**Profa. Dra. Gilsilene Passon Picoretti Francischetto**  
Faculdade de Direito de Vitória  
Membro Externo

Dedico este estudo, em primeiro lugar, a Deus, quem me oportunizou esta experiência, me sustentando e capacitando.

À minha mãe e ao meu pai, que me educaram e que sempre me incentivaram e apoiaram.

Ao meu marido, pelo companheirismo e cuidado, pela compreensão e ajuda de todos os dias.

Ao meu filho Arthur, que é minha força e minha alegria.

Ao meu querido professor Alex, que soube conduzir brilhantemente esse processo.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente a Deus, por cuidar tão bem de mim, dando-me saúde e sabedoria para viver esse grande sonho, pelo qual muitas vezes orei. Outros sonhos foram adiados para que este se concretizasse, mas, como diz a música que se tornou a trilha sonora em nossas rotineiras viagens pela madrugada, rumo às aulas do mestrado, “muitas vezes não consigo os teus planos compreender, mas prefiro confiar sem entender”.

Quando me indagavam “como você vai fazer, as aulas são lá em Vitória? Toda semana. E seu trabalho? E seu filho? Como você vai? Onde vai ficar?” Eu dizia “na hora certa, Deus vai me capacitar e não haverá empecilhos”. E assim aconteceu! Deus não só me concedeu essa oportunidade, como me encorajou a romper esse percurso na direção de um carro, pela primeira vez (de várias outras que seguiriam), colocou em meu caminho excelentes companhias de estudo e de viagem, Mariana, Kelly e Elson, que juntos nos fortalecemos, aprendemos e até nos consolamos. Também uma amiga maravilhosa e meiga, Fernanda, que abriu as portas de sua casa para me acolher. Como não ser grata? Assim, como diz o salmista, “aqueles que confiam no Senhor são como o monte Sião, que não pode ser abalado, mas permanece para sempre”. Confiei que tudo daria certo e agora só tenho a agradecer.

À minha família que sempre me apoiou, acreditou e incentivou. Em especial minha mãe, Josileia, obrigada pelas orações, cuidado, carinho e por se dedicar tanto ao meu filho em minhas ausências. Você é a minha inspiração e meu exemplo de perseverança e determinação. Ao meu pai, César Augusto, que sempre torceu por mim, se colocou à disposição para me ajudar e se orgulhou com minhas conquistas. O amor que sinto por vocês é incondicional! Esta conquista também é de vocês! Ao meu irmão, Leonardo, que sempre torceu por mim e também se alegrou com minhas conquistas, te amo, chatinho, agora também sou Mestre! Que orgulho “heim” pai e mãe, dois filhos mestres! Léo já está no Doutorado, mas não vai reinar sozinho por muito tempo, ok!

Ao meu amado marido, Wenderson, que nunca mediu esforços para me ajudar nessa caminhada e sempre esteve presente, desde aquelas tentativas frustradas de ingressar num mestrado, me consolando e incentivando a não desistir, até a tão

sonhada aprovação, quando juntos comemoramos e agradecemos a Deus. Obrigada por acreditar em mim, me compreender (na maioria das vezes), por aturar meu desespero, meu choro, meu estresse e também por me acolher nos momentos de fraqueza, cansaço e carência! Quando você também ingressou no mestrado, pensei que iríamos enlouquecer, mas foi uma oportunidade de compreendermos melhor o que cada um estava vivendo e assim nos fortalecermos e ajudarmos. Te amo, Benzito!

Ao meu lindo e amado filho, Arthur, que, na pureza e inocência dos seus 5 e 6 anos, compreendeu minhas ausências e renovou minhas forças com seu sorriso e carinho, mesmo que, às vezes, se aproximava, quando eu estava estudando e perguntava, com um olhar de carência: “Poxa mãe, o seu professor passa tarefa de casa todo dia? Na minha escola não tem tarefa de casa na sexta-feira, porque o final de semana é pra gente descansar!” Isso me doía o coração e dava aquele nó na garganta. Te amo meu filho! Então, quando dedicava um dia ou um final de semana para estar com ele e resolvia postar uma foto nas redes sociais, em menos de cinco minutos já tinha o primeiro comentário: “Espero que Boaventura de Souza Santos esteja curtindo essa praia também” ou “Olha ela! Vai se bronzear no calor do texto” e ainda, “E a dissertação?”

Esses comentários vinham sempre dele, né! Alexandro Braga Vieira, carinhosamente chamado de Alex, meu orientador, a quem dedico um agradecimento especial, pois aceitou o grande desafio de orientar uma pessoa cujo grande sonho era fazer mestrado, mas não tinha muita noção de como isso funcionava! Saiba que seu carisma, sua paciência, empatia e dedicação pela educação me conquistaram e contribuíram grandemente para que eu chegasse até aqui. Saiba que foi um enorme privilégio ser sua orientanda. Agradeço pelos ensinamentos e peço desculpas pelo trabalho que essa pesquisadora de primeira viagem te deu. Receba toda minha admiração e gratidão! Que muitos outros alunos possam ser agraciados com essa oportunidade de que tanto me orgulho: ser orientanda do brilhante Alex Braga.

Aos meus professores do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, pelos ensinamentos compartilhados e pelas aulas agradáveis e descontraídas. A contribuição de vocês faz toda a diferença para a educação. Parabéns pela dedicação e sabedoria!

Aos professores convidados para compor a banca de qualificação e defesa, Andressa, Regina e Gilsilene, que prontamente aceitaram contribuir com essa formação, dedicando-se à leitura e compartilhando seus saberes, que muito acrescentaram a esse estudo. Recebam meu carinho e admiração.

Aos colegas mestrandos da turma 1. Entramos para a história desse programa como a primeira turma. Que orgulho! Como foi prazeroso compartilhar horas de estudo e aprendizado com vocês, mesmo com tanta demanda de trabalhos, pesquisa, leituras, produções e eventos, a alegria e o companheirismo sempre foram um ponto forte de nossa turma. Saudade é o que ficará dessa convivência saudável e agradável, que tornou tudo mais leve e divertido. Parabéns para nós! Somos vencedores!

Aos meus familiares, Eduardo, Alessandra, Jheicy, Kelly, Regina, Tia Josi e Vovó, que se alegraram comigo, acreditaram e torceram a todo tempo por mim, compreendendo minha dedicação ao estudo pela qual abri mão de alguns momentos em família. Obrigada por ajudarem a cuidar do Arthur e da minha família. Amo cada um de vocês e agradeço pelo incentivo!

À minha diretora, Leida, que possibilitou a organização da minha carga horária de trabalho, viabilizando minha participação nas aulas do mestrado, e também concedeu algumas liberações para participação em eventos e pesquisa. Nossa condição em comum, de mestrandas, nos aproximou e permitiu vivenciarmos viagens e trocas sobre nossas pesquisas que foram de grande valia. Bons e agradáveis momentos! Muitas risadas, dicas e até alguns desabafos.

À Margareth e à Sônia, que se dispuseram a ajudar para que os momentos de formação e pesquisa acontecessem na superintendência de Nova Venécia/ES, apresentando-se sempre solícitas às minhas dúvidas e aos meus questionamentos. Obrigada pela atenção e pelo carinho.

Aos meus amigos, que respeitaram minhas renúncias e ausências, sempre torcendo por mim e me ajudando. Obrigada por cuidarem do Arthur quando precisei, por orarem, torcerem e acreditarem em mim. Tô formando, galera!



Aos participantes do grupo focal, pelas valiosas contribuições que fundamentaram este estudo.

Aos alunos surdos espalhados pelas escolas jurisdicionadas pela Superintendência de Nova Venécia/ES. Suas histórias contribuíram grandiosamente com esse estudo. Desejo que as transformações que propomos e almejamos cheguem até vocês em forma de uma inclusão que respeite as diferenças e potencialize as capacidades. Em vocês, consigo enxergar pessoas DIVINA-MENTE especiais!

Enfim, a todos que fizeram parte dessa conquista de diversas formas. Meu muito obrigada!

## RESUMO

A pesquisa objetiva compreender criticamente os desafios e as possibilidades que atravessam a escolarização de surdos em escolas jurisdicionadas à Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia/ES e, por meio das contribuições dos profissionais que atuam nessas escolas, encontrar elementos essenciais à formação continuada desses sujeitos. Como se trata de um estudo de mestrado profissional, assume, como produto final, a sistematização de uma proposta de formação continuada em contexto, que promove interações entre a legislação educacional (nacional e local), a vivência nas escolas e a literatura educacional. O estudo conta com as contribuições teóricas de Boaventura de Sousa Santos (2007, 2010), Philippe Meirieu (2002, 2005) e autores que debatem diretamente a educação especial e a surdez, como Skliar (1999, 2016), Quadros (1997, 2004, 2006, 2009) e Lacerda (1998, 2006, 2009). O referencial teórico-metodológico envolve uma abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso. Para coleta dos dados, utiliza a análise documental, a composição de momentos de formação continuada e a realização de grupos focais e entrevistas. Os sujeitos envolvidos no processo de pesquisa nos momentos formativos foram técnicos pedagógicos e supervisores escolares da Superintendência Regional de Educação, pedagogos, coordenadores e equipes do atendimento educacional especializado que atuam nas escolas vinculadas a essa superintendência de Nova Venécia. Em outro momento, foram realizadas entrevistas com uma supervisora escolar e uma técnica pedagógica desse órgão regional. O período de coleta de dados se efetivou entre julho e dezembro de 2018. Como resultados, procuraram-se, nas narrativas colhidas no grupo focal e nas entrevistas, pistas entrecruzadas com os documentos orientadores da inclusão de surdos, emergindo um curso de formação continuada, composto com base nos relatos dos profissionais ouvidos no grupo focal, a partir de suas experiências e necessidades formativas dentro dos desafios e das possibilidades vivenciados nos cotidianos escolares nos quais estão envolvidos. Sendo assim, evidencia-se a necessidade da formação continuada em contexto, destacando-se, com base nas narrativas colhidas em campo, que as temáticas advindas dos diálogos com os sujeitos pesquisados puderam compor quatro módulos da proposta formativa, apresentados como a necessidade real do grupo: 1) Direito à educação e à escolarização: diálogos com a legislação vigente

e a difusão da Libras nas escolas; 2) Alfabetização de surdos na escola comum e abordagem da Libras e da língua portuguesa na escolarização de surdos; 3) Redes de apoio: articulação do atendimento educacional especializado com a sala de aula, atribuições e contribuições na escolarização dos surdos; 4) Currículo, práticas pedagógicas e avaliação: desafios e tensões na escolarização de surdos. Na composição dos módulos da proposta formativa, ficam evidentes os desafios e as possibilidades que atravessam a escolarização dos surdos na região pesquisada. Dessa forma, o estudo alcança seu objetivo e propõe uma intervenção que possa contribuir para a transformação dessa realidade.

Palavras-chave: Educação especial. Educação de surdos. Formação em contexto.

## **ABSTRACT**

The research aims to critically understand the challenges and possibilities that permeated the schooling of deaf people in schools under the Regional Superintendence of education of Nova Venécia/ES and, through the contributions of professionals who work in these schools, to find essential grounds to the continuing formation of these subjects. As it is a professional master's degree study, it assumes, as a final product, the systematization of a continuing education proposal in context, which promotes interactions between the educational legislation (national and local), the experience in schools and the educational literature. The study has the theoretical contributions of Boaventura de Sousa Santos (2006, 2007, 2010), Philippe Meirieu (2002, 2005) and authors who directly discuss special education and deafness, such as Skliar (1999, 2016), Quadros (1997, 2004, 2006, 2009) and Lacerda (1998, 2006, 2009). The theoretical-methodological reference involves a qualitative approach, through a case study. For data collection, it uses documentary analysis, the composition of moments of continuing formation and the realization of focal groups and interviews. The subjects involved in the research process in formative moments were pedagogical technicians and school supervisors of the Regional Superintendence of Education, pedagogues, coordinators and specialized educational service teams working in schools linked to the superintendence of Nova Venécia. Once, interviews were conducted with a school supervisor and a pedagogical technician of this regional institution. The data collection period was effective between July and December 2018. As results, in the narratives collected in the focal group and in the interviews, we searched for cross-linked data with the guiding documents of the inclusion of deaf, emerging a course of continuing formation, composed based on the reports of the professionals who were heard in the focal group, based on their experiences and formative needs within the challenges and possibilities experienced in the everyday school in which they are involved. Thus, it is evident the need for continuing formation in context, highlighting, based on the narratives collected in the field, that the themes arising from the dialogues with the subjects surveyed could compose four modules of the training proposal, presented as the real needs of the group: 1) Right to education and schooling: dialogues with current legislation and the diffusion of Libras in schools; 2) Literacy of deaf people in common school and the approach of Libras and

Portuguese language in the schooling of deaf people; 3) Support networks: articulation of specialized educational service with the classroom, attributions and contributions in the schooling of the deaf; 4) Curriculum, pedagogical practices and evaluation: challenges and tensions in the schooling of deaf people. In the composition of the modules of the formative proposal, the challenges and possibilities that cross the schooling of the deaf in the researched region are evident. Thus, the study achieves its objective and proposes an intervention that can contribute to the transformation of this reality.

Keywords: Special education. Deaf education. Training in context.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dissertações e teses .....	36
Tabela 2 – Sujeitos participantes da palestra sobre atendimento educacional especializado e inclusão escolar: movimentos instituintes, possibilidades e desafios.....	101
Tabela 3 – Sujeitos envolvidos no grupo focal .....	101
Tabela 4 – Escolas jurisdicionadas pela Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia/ES .....	112
Tabela 5 – Localização de alunos e professores da educação especial por município da Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia .....	113

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização da Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia/ES .....	111
Quadro 2 – Carga horária do atendimento educacional especializado oferecido nas escolas estaduais do Espírito Santo.....	116
Quadro 3 – Distribuição das vagas do curso básico e intermediário de Libras de acordo com o edital Nº 015/2011 – SEDU. Chamada para Inscrição no Curso de Língua Brasileira de Sinais – Libras Básico e Intermediário da Rede Pública Estadual de Ensino .....	128

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do estado do Espírito Santo e da cidade de Nova Venécia .....	105
Figura 2 – Santuário Nossa Senhora Mãe dos Peregrinos.....	106
Figura 3 – Gameleira .....	106
Figura 4 – Cidade de Nova Venécia atravessada pelo Rio Cricaré .....	107
Figura 5 – Pedra do Elefante – Nova Venécia/ES.....	107
Figura 6 – As 11 Superintendências Regionais de Educação do Espírito Santo e suas áreas de atuação .....	109
Figura 7 – Recorte do Edital nº 01/2018: atribuições do professor regente de classe com atuação na educação especial.....	123



## LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento educacional especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEEDA	Curso de Atendimento Educacional Especializado na Área da Deficiência Auditiva
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e do Atendimento às Pessoas com Surdez
DA	Deficiência auditiva
EJA	Educação de jovens e adultos
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
GEIA	Gerência de Informação e Avaliação Educacional
GEJUD	Gerência de Educação, Juventude e Diversidade
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IE	Intérprete escolar
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
JPP	Jornada de Planejamento Pedagógico
JPP	Jornada de Planejamento Pedagógico
L1	Primeira língua dos surdos – Libras
L2	Segunda língua dos surdos – língua portuguesa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LP	Língua portuguesa
LS	Língua de sinais
MEC	Ministério da Educação
NV	Nova Venécia
PAES	Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo

PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional da Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
Prolibras	Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa
SEDU	Secretaria Estadual de Educação
SEE	Subgerência de Estatísticas Educacionais
SEGES	Sistema Estadual de Gestão Escolar
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
SRE	Superintendência Regional de Educação
SRM	Sala de recurso multifuncional
SRM	Sala de recursos multifuncional
TFC	Trabalho de final de curso
TGD	Transtorno global do desenvolvimento

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	19
1.1 A TRAJETÓRIA FORMATIVA E PROFISSIONAL DA PESQUISADORA E AS CONTRIBUIÇÕES DO PROCESSO NA ELABORAÇÃO DA PESQUISA .....	20
1.2 QUESTÕES CONCEITUAIS SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS E A COMPOSIÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO .....	25
<b>2 TRADUÇÃO DE PENSAMENTOS NA BUSCA POR PISTAS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS</b> .....	34
2.1 DIALOGANDO COM ESTUDOS QUE TRATAM DAS POLÍTICAS PARA A INCLUSÃO DE SURDOS .....	37
2.2 CONVERSANDO COM ESTUDOS QUE TRATAM DA INCLUSÃO DE SURDOS NO COTIDIANO ESCOLAR.....	48
<b>3 ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS: HISTÓRIA, LEGISLAÇÃO E INCLUSÃO NA ESCOLA COMUM</b> .....	56
3.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS.....	56
3.2 OS DOCUMENTOS ORIENTADORES SOBRE A INCLUSÃO DO ESTUDANTE SURDO NA ESCOLA COMUM A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO DE 1988 .....	62
<b>4 AS CONTRIBUIÇÕES DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS E PHILIPPE MEIRIEU NA ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM FOCO</b> .....	72
4.1 BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS: TRADUÇÕES DE CONCEITOS NA INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NA ESCOLA REGULAR.....	73
4.2 AS IDEIAS DE PHILIPPE MEIRIEU: CONTRIBUIÇÃO PARA A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NA ESCOLA REGULAR .....	83
<b>5 COMPONDO O CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO POR MEIO DOS PRESSUPOSTOS DO ESTUDO DE CASO</b> .....	91
5.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS QUE FUDAMENTAM AS FRENTES DE TRABALHO ADOTADAS PARA A INVESTIGAÇÃO .....	94
5.2 AS FRENTES DE TRABALHO ADOTADAS PELA INVESTIGAÇÃO.....	95
5.2.1 A análise documental .....	96
5.2.2 A formação em contexto.....	97

<b>5.2.3 O grupo focal</b> .....	99
<b>5.2.4 Entrevistas semiestruturadas</b> .....	100
<b>5.3 OS INSTRUMENTOS DE REGISTRO DOS DADOS</b> .....	100
<b>5.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA</b> .....	100
<b>6 A FORMAÇÃO CONTINUADA EM CONTEXTO: DESVENDANDO O CAMPO DE PESQUISA E CONVERSANDO COM OS DADOS</b> .....	103
<b>6.1 O CAMPO DE PESQUISA: UM POUCO SOBRE NOVA VENÉCIA, A SISTEMATIZAÇÃO DA SRE E A POLÍTICA EDUCACIONAL DE SURDOS ...</b>	104
<b>6.2 UM OLHAR CRÍTICO-REFLEXIVO SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS DA SRE DE NOVA VENÉCIA/ES</b> .....	122
<b>6.3 QUESTÕES QUE ATRAVESSAM A ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS NAS ESCOLAS COMUNS E PISTAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO</b> .....	137
<b>6.3.1 Módulo 1 – Direito à educação e escolarização: diálogos com a legislação vigente e a difusão da Libras nas escolas</b> .....	138
<b>6.3.2 Módulo 2: Alfabetização de surdos na escola comum; abordagem da Libras e da língua portuguesa na escolarização de surdos</b> .....	153
<b>6.3.3 Módulo 3 – Redes de apoio: articulação do AEE com a sala de aula; atribuições e contribuições na escolarização dos surdos</b> .....	168
<b>6.3.4 Módulo 4 – Currículo, práticas pedagógicas e avaliação: desafios e tensões na escolarização de surdos</b> .....	191
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	224
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	233
<b>ANEXO A – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO À SEDU PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA E SOLICITAÇÃO DE DOCUMENTOS</b> .....	244
<b>ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DA SEDU</b> .....	246

## 1 INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, estabelecemos diálogos com profissionais<sup>1</sup> envolvidos com a escolarização de estudantes surdos regularmente matriculados em 11 (onze) escolas públicas comuns<sup>2</sup>, vinculadas à Superintendência Regional de Educação (SRE) de Nova Venécia/ES<sup>3</sup>, buscando capturar, na rede dialógica composta com esses sujeitos, elementos necessários à formação continuada no tocante ao direito à Educação para os alunos aqui citados.

Objetivamos, com isso, buscar pistas que nos levam a temáticas que os professores sinalizam como importantes de serem aprofundadas nos momentos de formação continuada, compondo simultaneamente: a) dissertação para compreensão dos processos de escolarização de surdos matriculados em escolas jurisdicionadas à SRE de Nova Venécia/ES e elementos necessários à formação docente; b) sistematização de um produto final que se constitui por meio desta proposta de formação continuada, tendo como eixo condutor as pistas trazidas pelos docentes em diálogo com a legislação vigente e a literatura educacional.

Para tanto, esta introdução organiza-se em dois momentos: primeiramente apresentamos análise crítico-reflexiva da trajetória formativa e profissional da pesquisadora para a compreensão de seu envolvimento com a educação de surdos e, em seguida, debates conceituais que culminaram na elaboração do problema de investigação.

---

<sup>1</sup> Neste estudo, tomamos como profissionais envolvidos na investigação pedagogos e/ou diretores, técnicas e supervisoras pedagógicas da Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia e a equipe do atendimento educacional especializado que atua na escolarização dos surdos, composta por intérpretes, instrutores e professores para o ensino da língua portuguesa para os surdos, na modalidade escrita. Reconhecemos a importância da participação dos professores regentes de classe, no entanto tal ação não foi possível, dada impossibilidades impostas pela Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo.

<sup>2</sup> Adotamos o conceito de Escola Comum no sentido de entendê-la como espaço-tempo que congrega a matrícula de todos os alunos em suas diferenças, tendo em vista alguns estados brasileiros contarem com escolas de educação básica específicas para determinados grupos de alunos.

<sup>3</sup> A Secretaria de Estado da Educação conta com 11 Superintendências Regionais de Educação (SRE), responsáveis por jurisdicionar as escolas da região onde se localiza. Optamos por realizar o estudo na SRE de Nova Venécia pelo fato de pertencer à rede estadual de ensino e estar vinculada à referida Superintendência de Educação.

## 1.1 A TRAJETÓRIA FORMATIVA E PROFISSIONAL DA PESQUISADORA E AS CONTRIBUIÇÕES DO PROCESSO NA ELABORAÇÃO DA PESQUISA

Para que o leitor compreenda melhor a escolha do tema que dá sustentação a esta dissertação de mestrado, faz-se pertinente apresentar um pouco da minha trajetória<sup>4</sup> como profissional da educação básica e do ensino superior.

Como ponto de partida, tenho formação inicial no curso de Licenciatura Plena em Educação Física, que integrou um conjunto de conhecimentos sobre a Educação, deixando algumas lacunas no que se refere à inclusão de estudantes público-alvo da educação especial, principalmente sobre os sujeitos surdos.

Já a primeira experiência profissional foi efetivada na educação especial e na docência nos anos iniciais do ensino fundamental, respectivamente, na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e em uma escola da rede privada de ensino comum, ambas na cidade de São Gabriel da Palha/ES, localizada na região noroeste do estado do Espírito Santo, onde resido há 24 (vinte e quatro anos).

Trata-se de experiências distintas e muito enriquecedoras que contribuíram para complementar a formação da graduação. Somente por meio da atuação nas escolas, da aproximação com as particularidades de cada sujeito e de muitas leituras produzidas autonomamente na área de educação especial é que pude compreender a diversidade que existe nas escolas, já que não há modelos a serem seguidos, tendo em vista cada sujeito ser único e necessitar de estratégias, muitas vezes, particulares para aprender.

A vivência com as atividades cotidianas escolares proporcionou-me o entendimento de que as salas de aula necessitam de abordagens diferenciadas para se mediar o trabalho com o conhecimento, a fim de que todos alcancem os objetivos propostos. Isso é o que torna a educação um processo contínuo de formação, situação respaldada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, quando assegura a todos os brasileiros a formação comum

---

<sup>4</sup> Usarei a primeira pessoa do singular para relatar experiência pessoal.

indispensável para o exercício da cidadania e fornece-lhes os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996).

A aproximação com a educação especial realizada nas instituições especializadas e nas escolas comuns acabou por contribuir para que os laços com essa modalidade de ensino se fortalecessem. Esse envolvimento fez com que as aulas que passei a ministrar no ensino regular — mesmo não contando com matrículas de alunos público-alvo da educação especial — fossem afetadas pelo repensar das ações planejadas, pelas particularidades dos indivíduos e pela composição de aulas de Educação Física mais atrativas. Passei a perceber que todos podiam descobrir potencialidade e compartilhá-las em forma de experiências diversas. Essas vivências me proporcionaram a busca por formação continuada, tanto na área da Educação Física escolar quanto na de educação especial.

Com o passar do tempo, as aulas na APAE foram substituídas pela oportunidade de atuar como professora de Educação Física em uma escola da rede estadual, precisamente com os anos iniciais do ensino fundamental, pois, nesse contexto, encontrava maior identificação profissional com minha formação inicial. Essa mudança proporcionou uma primeira aproximação com a surdez, tendo em vista que deparei com a matrícula de uma aluna surda na escola onde passei a trabalhar, sendo esse encontro propulsor da busca por conhecimentos, pois não carregava formação específica na área, mas acreditava que tinha o compromisso ético de envolver todos os alunos, sem ressalvas, nas aulas.

Nessa nova experiência, encontrei dúvidas e desafios para desenvolver o planejamento da disciplina com a aluna do 2º ano do ensino fundamental, por sua vez surda, que não conhecia a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e que ainda não contava com as redes de apoio para o auxílio em sua necessidade educativa especial. Como profissional da Educação, também desconhecia essa língua, mas, por meio de adaptações das aulas e uso de materiais de apoio, consegui produzir certa comunicação alternativa com a estudante, situação que possibilitou a ela o acesso aos conhecimentos propostos pela disciplina. Essa lembrança me faz concordar com Jesus, Vieira e Effgen (2014, p. 785):

Justamente essa ideia de construção coletiva nos permite reconhecer que a escola é um espaço repleto de ações excludentes, no entanto, nela, também,

há uma pluralidade de invenções, de artes de fazer e de tentativas para envolver os estudantes no círculo do humano. Isso nos faz apostar na crença de que, pela via da pesquisa e de atitudes políticas alimentadas pela ética, podemos articular saberes-fazer e ações para tornar a escola mais receptiva às necessidades humanas.

Foi uma experiência gratificante acompanhar a aprendizagem da aluna e uma satisfação pessoal e profissional poder contribuir com sua formação, mesmo não dominando sua língua materna, pois, empenhada em cumprir com o direito de aprender de todos, pude compreender que, independentemente de não se ter uma formação específica na área, sempre há um caminho que nos leva à superação profissional e pode nos tirar de uma zona de conforto para pensarmos na aprendizagem de todos os alunos.

As experiências que fui compondo no campo da educação especial, precisamente com a estudante mencionada, possibilitaram nosso envolvimento com a cultura surda, sendo um elo entre nós e a busca do conhecimento e da formação em Libras. Deslumbrada por esse contato com uma língua que conhecia, até então, apenas por meio de instituições não diretamente ligadas à educação, como as igrejas, fiquei interessada em participar de um grupo de estudos que me ajudasse a buscar por conhecimentos que oportunizassem a comunicação, com mais segurança, com os surdos e a compreensão de sua língua materna e ainda que me ajudasse a contribuir para o processo de escolarização da estudante surda com quem iniciei contato na escola.

Foi quando surgiu a oportunidade de ingressar em um curso básico de Libras, oferecido pela Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU) e ministrado na superintendência da qual faço parte. Sabia que a carga horária de 120 horas seria insuficiente para o domínio da língua e de todos os seus atributos, mas, garantiria minimamente o início de uma formação. Ao finalizar esse curso, ingressei, em seguida, no curso intermediário oferecido pela mesma Secretaria de Educação, como continuidade. Essas oportunidades formativas habilitaram-me a trabalhar, no ano seguinte, como professora de apoio do atendimento educacional especializado (AEE) no campo da surdez nas escolas comuns da rede estadual, possibilitando um maior contato com a língua de sinais e com as questões que a perpassam no ambiente escolar.



Dessa forma, tive a trajetória profissional atravessada pelas questões educacionais da surdez, despertando o desejo pela continuidade de formação, agora em um curso de tradutor/intérprete de Libras, que me possibilitou maior fluência na língua e me habilitou para atuação como intérprete educacional na rede estadual de educação do Espírito Santo. Dentro desse contexto, foi possível vivenciar experiências que me constituíram como profissional, despertando para um olhar sobre a diferença enquanto possibilidade de aprendizado e trocas, bem como a vontade de expandir esse sentimento para todos os envolvidos na educação dos surdos, impactando-os com esse modo diferente de se apropriar do conhecimento.

Com essa nova possibilidade de atuação, acabei me afastando da formação inicial, compondo um envolvimento maior com a educação de surdos. Nessa nova prática, observei que ainda existem muitas dúvidas que influenciam a atuação profissional dos envolvidos com a escolarização dos surdos, situação que despertou meu interesse em estudar a formação continuada de professores.

Diversas são as dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes surdos, bem como são plurais as possibilidades que podem ser compostas para potencializar a escolarização desses sujeitos nas escolas comuns, situação que me leva a pensar nas contribuições da formação em contexto, tendo como eixo condutor os diálogos que a legislação em educação especial, a literatura da área e o vivido nas escolas podem trazer para o direito de aprender de alunos surdos em processo de inclusão escolar.

Atualmente, mesmo como professora efetiva da rede estadual de ensino — como docente de Educação Física — não me afastei das discussões que envolvem a escolarização de surdos, por isso optei por pesquisar essa rede dialógica entre a literatura da área, a legislação educacional e as práticas escolares, pela via da formação continuada, pois as leis e a pesquisa educacional existem para subsidiar o direito do surdo de estar na escola, embora a experiência mostre que sua inclusão tem sido atravessada por muitos pensamentos e diversos pontos de vistas produzidos pelos profissionais da Educação, afetando o direito de aprender desses sujeitos.

Foi possível constatar, nessa trajetória, que ainda há muito despreparo e insegurança nas ações educativas, o que, muitas vezes, gera aprovações e “avanços” de alunos

sem a existência de uma proposta de trabalho pedagógico propriamente dita. Parece haver hiatos entre a legislação e a diversidade social, cultural e econômica de cada realidade escolar, que permitem que algumas ações importantes estejam ausentes na educação do surdo.

Além das experiências constituídas na educação básica, que me possibilitou vivenciar processos de pesquisa e de formação na área da surdez, tive a oportunidade de atuar no ensino superior, ministrando a disciplina de Libras para os cursos de Licenciatura em Pedagogia e Educação Física em uma instituição particular, localizada também no município de São Gabriel da Palha/ES.

Essa possibilidade permite levar aos futuros profissionais da Educação o conhecimento sobre a surdez e a Libras, contribuindo para uma formação consciente sobre os avanços legais na educação dos surdos e a responsabilidade ética como professores, garantindo o direito de aprender de todos. Assim, as possibilidades de reflexão multiplicam-se, propiciando aos futuros educadores pensar em meios para ministrar suas aulas levando em conta as possibilidades de cada aluno, respeitando e aprendendo com as diferenças.

Nesse sentido, com minha trajetória profissional, atravessada por questões da escolarização dos surdos, este estudo me incita na busca por pistas, vivências/experiências, capacidade de analisar, transformar e refletir sobre a legislação vigente e a literatura educacional, além de pensar sobre o modo como elas podem dialogar com as ações produzidas pelas escolas no que tange à inclusão dos estudantes surdos na escola comum. Não apenas busquei informações, mas abri caminhos para composições e debates que podem me constituir e ajudar na compreensão do tema da pesquisa que aqui procuro realizar.

Diante deste estudo, destaco a importância em quebrar silêncios frente a questões inquietantes que implicam os processos de inclusão, pensando nas possibilidades de potencializar a apropriação de conhecimentos por parte de todos os envolvidos no processo de escolarização dos estudantes surdos nas escolas comuns.

## 1.2 QUESTÕES CONCEITUAIS SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS E A COMPOSIÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

A composição desta rede dialógica entre os documentos orientadores (legislação) — no âmbito nacional e local —, a literatura recorrente e o vivido nas escolas que contam com a matrícula de alunos surdos justifica-se pelo fato de presenciarmos, como professora, cotidianamente discursos como: “não concordo com a matrícula de estudantes público-alvo da educação especial na sala de aula comum”; “penso que esses alunos não têm condições de aprender”; “o que fazer com uma pessoa com deficiência em sala de aula, já que não temos formação para atendê-los?”.

Essas produções discursivas têm me levado a pensar: por que alguns professores não compreendem que a Educação de Surdos na escola comum se sustenta pela via de um direito constitucional? Por que os pontos de vista desses professores parecem suplantar a questão legal e o direito à Educação? Que normativas respaldam o direito à Educação dos estudantes surdos? O que as escolas sabem sobre essas normativas? Por que muitas escolas não buscam (em vários casos) sustentação nos documentos orientadores para subsidiar a escolarização desses estudantes? Nesse viés, como a literatura educacional também colabora para essa tensão e pode trazer contribuições para a formação continuada de professores?

Pensar na composição dessa rede dialógica encontra inspiração ainda no fato de acompanhar (em minha vivência, leituras e pesquisas), a produção de vários encaminhamentos/normativas para a modalidade de educação especial, porém sem um diálogo mais profícuo com as escolas, fazendo com que o instituído encontre dificuldades em dialogar com as ações que podem ser instituintes. Um sinal desse cenário pode ser percebido na distribuição da carga horária dos profissionais que medeiam as atividades do atendimento educacional especializado em vários estados brasileiros, como o Espírito Santo.

Segundo a Lei Estadual nº 9.770, de 28 de dezembro de 2011, o professor especializado deverá atuar 40% da carga horária no atendimento educacional especializado, em sala de recurso no contraturno, 33% da carga horária nos planejamentos e estudos e 27% da carga horária na atuação junto ao professor de classe comum, em atividades concomitantes em sala de aula. No entanto, nem todas

as escolas possuem as mesmas demandas/realidades, por isso há desacordos desse encaminhamento legal mediante a realidade educacional de determinados ambientes.

Esses cenários motivaram os seguintes questionamentos: como a legislação produzida em âmbito nacional e local pode ajudar as escolas a (re)organizarem o trabalho pedagógico em educação especial na lógica do direito à Educação? Como as questões presentes nas escolas podem contribuir para a composição de questões a serem contempladas nas legislação educacional visando à inclusão do aluno surdo? Como fazer o vivido dialogar com a legislação nos momentos de formação continuada, dentro de processos reflexivos, consolidando a ética de pensar a educação como direito de todos?

Essas perguntas fortes, produzidas por mim e vários estudos com que dialoguei, como Bervig (2010), Amorim (2015), Miller Junior (2013), Rodrigues (2014), entre outros, diria Boaventura de Sousa Santos (2007, 2010), embora repleta de respostas ainda fracas, fazem pensar que é preciso buscar por novos possíveis, pois a experiência deixa ciente de que se vive em uma sociedade que possui pouco conhecimento sobre questões que dizem respeito às pessoas surdas, ou seja, sua cultura, suas potencialidades, suas lutas, suas conquistas, seus enfrentamentos e tampouco sobre sua língua.

Nas escolas comuns, tanto nas que atuo diretamente, quanto nas que colegas de profissão relatam, encontramos reflexos sobre a falta de conhecimento nos momentos de formação continuada e nos processos de ensino-aprendizagem dos estudantes surdos, pois as frequentes dificuldades, dúvida e tensões revelam o despreparo e, em muitos casos, práticas pautadas em julgamentos e decisões (sem fundamentos normativos).

Muitas vezes prevalecem as leituras particulares, o senso comum sobre quem deve ou não ter direito à Educação e a troca de opiniões sobre esse assunto, como se o aluno estivesse “submisso” às decisões dos professores, sem nenhum respaldo legal. Com isso, muitas vezes, o professor decide (por conta própria) se o aluno tem direito ao conhecimento ou não. Não diferente, muitos encaminhamentos para a educação de surdos são direcionados às escolas sem levar em consideração as diferenças

regionais, culturais e curriculares, bem como as trajetórias dos profissionais e dos estudantes em processo de inclusão escolar.

Nessa perspectiva, é relevante para a composição deste estudo a busca pelo diálogo entre a legislação e a literatura educacional com as questões presentes nas escolas vinculadas à SRE de Nova Venécia/ES, trazendo para o debate um sujeito (o surdo) que, entre tantas questões que o constitui, apresenta um tipo de condição que, muitas vezes, se torna invisível, pois é percebida quase sempre quando há a necessidade de comunicação com outras pessoas que, na maioria dos casos, ocorre por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras), entendida como

[...] um sistema linguístico legítimo e natural, utilizado pela comunidade surda brasileira, de modalidade gestual-visual e com estrutura gramatical independente da língua portuguesa falada no Brasil. A Libras, Língua Brasileira de Sinais, possibilita o desenvolvimento linguístico, social e intelectual daquele que a utiliza enquanto instrumento comunicativo, favorecendo seu acesso ao conhecimento cultural-científico, bem como a integração no grupo social ao qual pertence (ABREU, 2006, p.9).

Outra questão que não pode passar despercebida é o fato de a inclusão de estudantes surdos nas escolas de ensino regular ser fruto das lutas firmadas pelos movimentos sociais, sendo referendada por várias leis, aqui em destaque, a saber: a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; a Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002 (que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais), e o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (que regulamenta a Lei nº 10.426), entre outras, sendo todas elas representação da conquista e do reconhecimento, em forma de leis, acerca desse processo de inclusão, assumindo os surdos como cidadãos capazes de participar do processo de ensino-aprendizagem, sem prejuízos ou exclusão. Muitos elementos dessa legislação são desconhecidos pelos professores, desvelando a necessária formação continuada de educandos.

Essas normatizações buscam promover rompimentos com as barreiras de comunicação, existentes entre os estudantes surdos e uma escola de ouvintes. A inclusão de uma nova língua nesse ambiente é o reconhecimento de que a fala é apenas uma das modalidades de comunicação, realçando a ideia de que, quando há a comunicação, há a possibilidade de trocas de conhecimentos. Esse desconhecimento também se reveste quando se analisa a literatura educacional, pois,

mediante o avanço do conhecimento, há de se estranhar os porquês de tanto obscurantismo por parte das escolas.

Nesse sentido, destacamos que o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, capítulo VI, ao versar sobre a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, estabelece que as escolas devem oferecer aos estudantes surdos em processo de inclusão escolar o AEE, compreendido como atividades de tradução/interpretação da língua falada e escrita para a Libras, além de atendimentos complementares para a compreensão da língua portuguesa e ainda apropriação e/ou ampliação da sua língua própria.

Essas oportunidades de aprendizagem, que podem também acontecer no contraturno, colocam-se como possibilidades de potencializar a educação dos estudantes surdos, pois eles precisam desenvolver ambas as línguas, além dos conhecimentos curriculares ministrados nas turmas de que fazem parte, pois têm o direito de serem contemplados nos processos de ensino-aprendizagem.

Promover diálogos entre as normativas para a Educação de surdos, a literatura educacional e as questões vividas nas escolas também se justifica no fato de observarmos que a proposta de inclusão de estudantes ainda é muito frágil e em processo de incorporação à realidade escolar, situação que desencadeia sentimentos de inseguranças e dúvidas ou decisões incertas no que deveria ser direcionado para esse processo de inclusão, como abertura para que os professores utilizem o desconhecimento da Libras como justificativa para suas ausências na educação dos alunos, transferindo aos intérpretes e aos demais profissionais do AEE a função de promover sozinhos a mediação do ato educativo. Esse cenário leva-nos a perceber a importância de investimentos na formação continuada, necessitando essas políticas serem pensadas com os professores e não para ou sobre eles.

A legislação prevê a participação do professor de Libras, de língua portuguesa e do intérprete educacional junto ao surdo, sendo necessário que fortaleçam as contribuições/responsabilidades dos demais profissionais da Educação envolvidos no processo, bem como os direcionamentos normativos para a atuação e a contratação dos profissionais para os cargos aos quais estão submetidos, considerando que, em alguns estados/municípios, essa seleção se efetiva por meio da análise de títulos que,

nem sempre, expressa o conhecimento do profissional em relação à Libras e à cultura surda, como é o caso da rede estadual de ensino do Espírito Santo<sup>5</sup>.

Em alguns casos, há profissionais totalmente despreparados, sendo contratados por possuírem certificados, muitas vezes de origem duvidosa e sem conhecimentos suficientes para preencherem os pré-requisitos que os habilitam ao cargo. Há de se ter o cuidado de não localizar, dentro das escolas, profissionais que necessitam ocupar uma função mediadora entre sujeitos que se constituíram por meio de sua língua materna, a Libras, mas sem os conhecimentos que a ação requer.

Faz-se necessário compreender, ainda, que somente o acesso à língua de sinais não é o suficiente para a escolarização dos estudantes surdos, embora seja muito importante, sendo indispensável o desenvolvimento de ações pedagógicas para envolvê-los num mesmo propósito — o acesso ao conhecimento sistematizado —, promovendo igualdade de oportunidades, explorando suas potencialidades, estimulando e possibilitando trocas entre todos os envolvidos no processo.

Essas reflexões iniciais nos ajudam a pensar que, para as escolas comuns vivenciarem experiências de inclusão escolar, além da matrícula e da presença dos estudantes, é necessário que também haja momentos de formação continuada, redes efetivas de apoio e conseqüentemente uma transformação no pensar e no agir da/na escola como um espaço de todos. Por isso, defendem-se propostas formativas mediadas pelo diálogo entre a legislação educacional, a literatura educacional e as questões presentes nas escolas, pois a educação é um direito de sujeitos com ou sem deficiência.

Assim, os momentos de formação necessitam ajudar os profissionais da educação a compreenderem que a inclusão escolar deve romper com paradigmas e práticas enraizadas trazidas por uma cultura pedagógica ultrapassada, pensada somente para

---

<sup>5</sup> A contratação de profissionais se dá por meio de processo seletivo simplificado, de responsabilidade da SEDU, em que é necessária a apresentação de certificados que comprovem as habilitações solicitadas, sendo que, para atuação como intérpretes escolar, instrutor de Libras e professor para o ensino da língua portuguesa para surdo, são necessárias as certificações que variam entre curso básico e intermediário de Libras de 120h cada ou certificação pelo Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa (Prolibras), ambos acrescidos de qualquer licenciatura, não sendo necessário comprovação da prática e fluência em Libras.

um padrão de sujeito. A prática docente precisa se renovar para acompanhar a evolução dos direitos das pessoas em terem acesso, permanência e aprendizagem na escola comum, evoluindo, de acordo com as potencialidades/necessidades dos estudantes e não simplesmente resumindo os processos de inclusão à matrícula de um estudante que é pertencente somente à modalidade de educação especial.

A inclusão diz respeito a todos os alunos, e não somente a alguns. Ela envolve uma mudança de cultura e de organização da escola para assegurar acesso e participação para todos os alunos que a frequentam regularmente e para aqueles que agora estão em serviço segregado, mas que podem retornar à escola em algum momento no futuro. A inclusão não é a colocação de cada criança individual nas escolas, mas é criar um ambiente onde todos possam desfrutar o acesso e o sucesso no currículo e tornarem-se membros totais da comunidade escolar e local, sendo, desse modo, valorizados (MITTLER, 2003, p. 236).

É exatamente por essa igualdade de acesso, permanência e direito à aprendizagem que tantas lutas e manifestos são propostos, com o objetivo de contribuir para a possibilidade de composição de escolas democráticas e uma sociedade justa e humana, sendo importante que todos os envolvidos com a educação se comprometam com a aprendizagem de seus alunos e com a diversidade que atravessa esse processo, pois precisamos voltar

[...] olhares para o humano e com isso para os potenciais desses sujeitos e as necessidades que carregam, pois, se o humano é visto como um sujeito atravessado por uma história singular e social de existência, o próprio cotidiano faz produzir uma pluralidade de necessidades [...] (VIEIRA, 2012, p. 91).

Quando olhamos para o histórico de inclusão dos estudantes surdos na sociedade, encontramos a influência de um tratamento opressor e submisso de um ser que era considerado agressivo, não humano, incapaz e subordinado, sendo, privado muitas vezes de conviver em sociedade, bem como de frequentar escolas e outros espaços sociais, usado ainda para experiências e estudos, até mesmo exposto para se provocar o exercício da caridade.

Trata-se de uma história marcada por sofrimento e traumas, perpassada hoje pela conscientização dos direitos e do surgimento de leis que os amparam. A escola vivenciou/vivencia períodos históricos, marcados por processos de exclusão e seleção, pois esses alunos, por não se encaixarem num padrão esperado para o desenvolvimento das atividades desse ambiente, passam a ser descartados.



As atitudes excludentes têm suas raízes na história dos conceitos que definem as práticas da educação especial dentro de uma tendência médica que nos leva à aproximação do estudo e do tratamento de uma série de incapacitações com um fato decorrente meramente do aspecto orgânico, pouco ou nada visto numa perspectiva social. Os educadores parecem alienados quanto ao que temos desenvolvido com nossos estudos, naturalizam a exclusão que assim passa a nada ter a ver com a organização da sociedade tal como se dá nas relações de produção capitalista, agora com uma orientação política neoliberal (FERREIRA, 2005, p. 147).

Atualmente já podemos perceber mudanças de olhares e compreensão diferenciada da surdez, possibilitando ao surdo construir processos de subjetividade que evidenciem suas potencialidades e independência em relação à língua, fruto de conquistas sociais que merecem ser reconhecidas e respeitadas. Assim, o reconhecimento do sujeito surdo como alguém que apresenta certa diversidade linguística e usuário de uma língua própria é que nos faz refletir sobre as possibilidades de tê-los como estudantes nas escolas comuns, atentando às acessibilidades necessárias para que ele tenha igual acesso ao conhecimento ali desenvolvido. Desse processo, emerge a necessidade de formação docente, mas que tenha como premissa as questões presentes nas escolas em diálogo com a legislação vigente e a literatura educacional e especializada na educação de surdos.

A busca por compreender algumas atitudes no meio escolar que ainda comprometem a educação dos estudantes surdos e refletir sobre elas, podendo trazer novos olhares sobre a inclusão desses sujeitos e possibilidades de ação/transformação da realidade, é que me motiva a realizar esta dissertação de mestrado, pois as vivências como educadora proporcionam reflexões e questionamentos no que se refere ao direito do estudante surdo aprender, tendo em vista perceber maior necessidade de interação entre o que está proposto na legislação vigente, na literatura educacional e no vivido na escola, temas a se fazerem presentes na formação inicial e continuada de professores.

Há falta de informação e formação para lidar com a educação dos estudantes surdos em processo de inclusão escolar, o que tem contribuído para a composição de práticas equivocadas e até mesmo a exclusão de forma despercebida ou não. O que preocupa é o fato de a escola acabar por promover essas práticas e não as discutir, não compondo as mudanças necessárias para se fazer emergir o desenvolvimento pedagógico desses alunos, considerando suas especificidades.

Defende-se que a escola é um lugar propício para se promover acesso ao conhecimento, a troca de experiências e a possibilidade de a pessoa se desenvolver enquanto cidadão. Almeja-se que assim também seja para com a educação dos surdos. Se a escola é para todos, é necessário que os alunos, sem distinção, sintam-se componentes dela, tornando-a acessível e transformadora para todos que nela adentrarem.

É nesse recorte que a presente pesquisa ganha corpo. Compreendendo a importância de articular a teoria e a prática, faz-se reflexões sobre a inclusão dos estudantes surdos, tendo o objetivo de *compreender criticamente os desafios e as possibilidades que atravessam a escolarização de surdos em escolas jurisdicionadas à SRE de Nova Venécia/ES e, por meio das contribuições dos profissionais que atuam nessas escolas, buscar elementos essenciais à formação continuada desses sujeitos.*

Diante do exposto, seguem os objetivos específicos, pois conjuntamente oferecem subsídios para alcançar o objetivo geral apresentado:

- analisar, por meio de documentos produzidos pela SEDU e de redes dialógicas com os profissionais em atuação na SRE de Nova Venécia/ES, o processo histórico de escolarização de estudantes surdos das escolas estaduais vinculados à superintendência supracitada;
- compor um levantamento das normatizações produzidas em âmbito nacional e local, visando entender os direcionamentos legais adotados para a escolarização de alunos surdos nas escolas comuns, com os devidos apoios que a ação requer;
- estabelecer uma rede de diálogo (grupos focais) com os profissionais da Educação vinculados à SRE de Nova Venécia, em atuação nas escolas e no órgão central para entender as questões que atravessam a escolarização de alunos surdos nos cotidianos escolares;
- buscar pistas nas narrativas dos profissionais envolvidos nos grupos focais sobre elementos necessários à formação continuada desses sujeitos e sistematizar uma proposta de formação continuada, com apoio dos profissionais da Educação, tendo como eixo condutor, o vivido nas escolas em

diálogo com a literatura e a legislação vigente, como produto educacional do Mestrado Profissional em Educação.

Compor um conjunto de reflexões teórico-práticas no contexto da escolarização de alunos surdos na SRE de Nova Venécia/ES, por meio da pesquisa em Educação, é o desafio assumido por esta dissertação de mestrado que tem como produto final a sistematização de uma proposta de formação continuada, na busca de novas outras apostas e possibilidades de organização do trabalho pedagógico, visando ao direito de aprender dos estudantes surdos.

Justamente as angústias, as inquietações e as experiências vivenciadas em minha trajetória como professora da rede de educação do estado do Espírito Santo despertaram o interesse pela temática da educação de surdos e, a partir dessa premissa, pretendo compor diálogos e analisar como se dá a tradução (SANTOS, 2007) entre a legislação vigente e o trabalho pedagógico realizado pelas escolas da SRE de Nova Venécia/ES, que contam com a matrícula de alunos surdos, via formação continuada em contexto.

## 2 TRADUÇÃO DE PENSAMENTOS NA BUSCA POR PISTAS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS

Podemos fazer uma reflexão sobre nosso papel social e ético como educadores. Nossas ações não devem estar em contradição com nosso discurso. Então, faz-se necessário um diálogo constante entre teoria e prática para que a diversidade presente nas escolas seja contemplada em suas ações cotidianas, visando novas possibilidades de atuação docente e um repensar sobre a dinâmica dos processos de ensino-aprendizagem para que os vários saberes emergjam e transformem o ambiente educacional em um local em que se prioriza o direito de aprender de todos. Por isso, como acena Meirieu (2002, p. 30), o pedagogo

[...] não pode ser nem um prático puro, nem um teórico puro. Ele está entre os dois, ele é esse entremeio. O vínculo deve ser, ao mesmo tempo, permanente e irredutível, pois o fosso entre a teoria e a prática não pode subsistir. É esse corte que permite a produção pedagógica.

Pensando assim, acreditamos que o percurso que se trilha durante a educação de qualquer aluno possa ser previamente planejado, mas passível de sofrer mudanças, devido às questões que atravessam a escolarização e a necessidade de se promover acessibilidade ao conhecimento. O professor necessita da relação constante entre teoria e prática para não limitar sua atuação a um único saber e ação pedagógica, já que, como afirma Santos (2007, p. 20), “[...] para uma teoria cega, a prática social é invisível; para uma prática cega, a teoria social é irrelevante”.

Com a intenção de pensar esse diálogo entre teoria e prática na inclusão do estudante surdo na escola comum, partimos da necessidade de compreender como a documentação normativa produzida para a inclusão desses sujeitos e a literatura educacional dialogam com as práticas docentes existentes dentro das escolas, tendo como foco desta pesquisa a compreensão do processo de inclusão dos alunos surdos na SRE de Nova Venécia e a sistematização de um curso de formação com os profissionais envolvidos com esses estudantes.

Para tanto, dialogamos com outras investigações que se aproximam da temática que sustenta a presente dissertação de mestrado, por meio de um levantamento de estudos entre os anos de 2008 e 2018. Justificamos esse recorte temporal por ter sido apresentada ao cenário educacional brasileiro em 2008 a *Política Nacional de*

*Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (PNEE-EI)*, apontando vários encaminhamentos para o trabalho com alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que aguçaram as pesquisas no âmbito da educação especial, com destaque para a educação de surdos.

Para esse levantamento de teses e dissertações, recorreremos a dois bancos de dados: o da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o do – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Foram utilizados os seguintes descritores: políticas para educação de surdos; políticas e inclusão de surdos na escola comum; legislação e educação de surdos; inclusão de surdos na escola comum; educação de surdos na escola comum; direito à educação para surdos. Por meio desses descritores, deparamos com 15 trabalhos cujas temáticas se aproximam de nossa pesquisa, sendo onze dissertações e quatro teses. Curiosamente, todos os trabalhos encontrados são frutos de estudos acadêmicos, não havendo algum oriundo de mestrados profissionais.

Com essa busca, encontramos muitos trabalhos sobre a surdez. Grande parte deles aborda a legislação para embasar a inclusão na escola comum, porém poucos se dedicam a realizar o diálogo entre os documentos normativos e o vivido nas escolas na interface com o direito de aprender do estudante surdo, pela via da formação continuada de professores. Nessa perspectiva, este estudo avança quando procura desvelar que entre o instituído (normatização) e o instituinte (o vivido na escola) existem questões que podem ser analisadas/preenchidas com o diálogo entre teoria e prática.

Essa rede dialógica pode trazer pistas para que novos encaminhamentos sejam indicados nas normatizações a partir da realidade educacional, como também a escola venha buscar maiores possibilidades de viabilizar o direito de aprender do estudante surdo na legislação, sem infringi-la. Trata-se de uma troca constante que tende a criar alternativas para superar desafios e os surdos serem vistos como “diferentes” — já que a diferença nos constitui — e não como incapazes de aprender.

Diante disso, organizamos uma tabela com as informações das dissertações e teses levantadas para compreendermos e visualizarmos a realidade das pesquisas sobre a

relação entre a normatização, a literatura da educação de surdos e as práticas escolares no tocante à educação de surdos e à formação continuada de professores.

Organizamos esses trabalhos em dois blocos: a) aqueles que versam sobre as políticas para a inclusão de surdos, pois englobam elementos que problematizam orientações normativas; b) inclusão de surdos nos cotidianos escolares para pensarmos em questões existentes nas escolas. Com isso, evidenciamos a importância de diálogos entre as normatizações, os fundamentos teóricos de educação de surdos e as práticas escolares, visando o fortalecimento do direito de aprender do estudante surdo e, conseqüentemente, o direito à formação continuada pelos professores.

Tabela 1 – Dissertações e teses

						Continua
Nº	Ano	Nível	Autor	Instituição	Título	
<b>Políticas para a inclusão de surdos</b>						
01	2008	D	Ana Claudia Tenor	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores da rede municipal de ensino de Botucatu	
02	2010	D	Carla Elsi Bervig	Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR)	Políticas educacionais de inclusão de alunos surdos na educação básica e a formação de professores	
03	2012	T	Maria Janaina Alencar Sampaio	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Um olhar sobre a efetivação das políticas públicas na educação de surdos: foco na produção textual	
04	2013	D	Katia Regina Conrad Lourenço	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	Políticas públicas de inclusão: o surdo no sistema de educação básica regular do estado de São Paulo	
05	2014	D	Juliana Cezimbra-Conrado	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	As artes de governar no contexto da educação de surdos: estratégias de governamento da escola inclusiva	
06	2015	D	Lucio Cruz Silveira Amorim	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Percepções e sentidos da política educacional de surdos em Uberlândia/MG	

						Conclusão
Nº	Ano	Nível	Autor	Instituição	Título	
<b>Políticas para a inclusão de surdos</b>						
07	2015	T	Mônica Zavacki de Moraes	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	A emergência das políticas de educação bilíngue para surdos no Brasil na racionalidade inclusiva	
08	2015	T	Raquel Elizabeth Saes Quiles	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Educação de surdos em Mato Grosso do Sul: desafios da educação bilíngue e inclusiva	
09	2016	D	Mara Lopes Figueira de Ruzza	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	A inclusão educacional do sujeito surdo: direito garantido ou reprimido?	
<b>Inclusão de surdos nos cotidianos escolares</b>						
10	2011	D	Regiane da Silva Barbosa	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Análise do ensino e da aprendizagem de crianças com surdez incluídas no ensino regular	
11	2013	D	Ademar Miller Junior	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	A inclusão do aluno surdo no Ensino Médio	
12	2013	D	Ana Cláudia Ramos Cardoso	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Discursos sobre a inclusão escolar: governando docente e normalização dos sujeitos surdos pelo Atendimento Educacional Especializado	
13	2014	T	Ednalva Gutierrez Rodrigues	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	A alfabetização/educação de surdos na história da educação do Espírito Santo	
14	2015	D	Ingrid Ertel Stürmer	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Educação bilíngue: discursos que produzem a educação de surdos no Brasil	
15	2016	D	Jefferson Diego de Jesus	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Educação bilíngue para surdos: um estudo comparativo da escola bilíngue e do atendimento educacional especializado (AEE) na escola inclusiva	

Fonte: Elaboração da autora (2019).

## 2.1 DIALOGANDO COM ESTUDOS QUE TRATAM DAS POLÍTICAS PARA A INCLUSÃO DE SURDOS

Dando início aos diálogos estabelecidos no eixo de políticas para a inclusão de alunos surdos, apresentamos a dissertação de Tenor (2008). Esse estudo objetiva investigar como a política de educação inclusiva e o seu processo de implementação junto ao

aluno com deficiência auditiva têm sido percebidos e colocados em prática por professores da educação infantil e ensino fundamental da rede municipal de ensino de Botucatu. Como fundamentos teóricos, a autora utiliza a análise de documentos oficiais referentes à surdez e de estudos que defendem o direito de surdos frequentarem a escola comum.

A autora chama atenção, diversas vezes, sobre a necessidade de formação de professores para a atuação direta com o estudante surdo, pois percebe que ainda há pouca discussão sobre a implementação de políticas públicas para a inclusão escolar, em especial no tocante à percepção dos professores envolvidos nesse processo. Ao analisar o processo de inclusão do estudante surdo, a autora evidencia, em sua aproximação com a escola, que tanto para os professores da educação infantil como para os do ensino fundamental o problema principal reside na falta de uma língua comum entre ouvintes e surdos, destacando que, no geral, os educadores tendem a valorizar somente o esforço de comunicação do surdo, apresentando uma baixa expectativa em relação ao desempenho acadêmico desse aluno.

O segundo estudo analisado é a dissertação de Bervig (2010), que busca analisar o processo de inclusão de alunos surdos na rede municipal de ensino de Palmas/PR, considerando as políticas educacionais de inclusão e a formação de professores para atuarem nesse processo. A autora utiliza como aporte teórico os estudos de Goffman (1988), Mantoan (1999, 2003, 2008), Stainback (1999, 2007); Skliar (1998, 2006), Fernandes (2004) e Monte e Santos (2005). Para a condução dessa pesquisa, aplica uma abordagem qualitativa, adotando a entrevista como instrumento de coleta de dados.

A autora destaca a falta de entrosamento entre a legislação e o vivido na escola, pois apenas a presença de um intérprete educacional é insuficiente para suprir a passagem do conteúdo escolar para surdos, mesmo que esses dominem a língua de sinais. Verifica-se também o cumprimento da lei na contratação desses profissionais que, no entanto, estão despreparados muitas vezes para atuar no cargo ao qual estão submetidos.

“Cientes da existência das determinações em níveis internacional, nacional, estadual e municipal, pode-se verificar que o cumprimento da prescrição destes documentos



ainda não é levado totalmente em consideração, estando distante da prática escolar” (BERVIG, 2010, p. 15). Às vezes, o cumprimento da lei torna o sujeito invisível e, com isso, a autora destaca a preocupação com o lugar que o outro ocupa na inclusão, enfim, as representações da alteridade na educação.

Desse modo, verificou que a inclusão de alunos surdos, ainda que aparentemente ‘bem-sucedidas’, indica a necessidade de pensar um modelo novo de escola que priorize a política linguística bilingue para toda a escola e não de fazer caber o aluno surdo no modelo que já está aí. Este modelo foi concebido para a semelhança e não para o acolhimento das diferenças, e se a escola pretende acolher a diferença, ela precisa ser repensada de modo a respeitar de fato as singularidades, promovendo espaços de convivência e conhecimento mútuo em todos os ambientes (BERVIG, 2010, p. 106-107).

Dessa forma, concordamos com as duas autoras que tiveram os estudos analisados até aqui, e fortalecemos nossa busca em compreender como a normatização produzida para a escolarização de surdos, a leitura pertinente e as práticas cotidianas escolares têm dialogado, priorizando o direito de aprender desse estudante. Não queremos com isso apontar desarranjos nas práticas escolares ou dificuldades em efetivar o cumprimento da legislação, mas, sim, proporcionar diálogos entre as documentações legais e a escola, levando em consideração a necessidade educacional do estudante surdo e as possibilidades de se transformar a realidade educacional vivida, ajustando-a dentro da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Salientamos ainda a importância da formação continuada em contexto para os professores, pois assim terão mais segurança em suas ações e não estarão apenas cumprindo a legislação por meio da contratação, mas sim por meio de uma atuação emancipatória.

Para dar prosseguimento à revisão de literatura, analisamos o estudo de Sampaio (2012). Trata-se de uma tese com o objetivo refletir sobre a efetivação das políticas públicas na educação de surdos com foco na aquisição da escrita. Como aporte teórico, a autora utiliza os estudos da matriz histórico-cultural e de autores do campo da linguística e da surdez.

A pesquisa foi desenvolvida numa escola da rede pública de Recife, referência em Pernambuco pela sua tradição histórica na educação de pessoas surdas. Aproximadamente, 14,6% do total de matrículas da escola são de surdos, isso no ano de 2008. A turma pesquisada foi o 7º ano do ensino fundamental que contava com 50

alunos, sendo oito jovens surdos, usuários da Libras, mas também da língua portuguesa na modalidade escrita, todos eles na faixa etária de 14 a 25 anos. Notamos, aqui, uma sala de aula superlotada e a presença de alunos surdos de diferentes faixas etárias, podendo ser um agravante no que diz respeito ao acesso ao conhecimento e ao direito de aprender (SAMPAIO, 2012).

Sampaio (2012) defende a tese de que as políticas públicas que determinam a inclusão educacional têm se efetivado pela existência de duas salas de aula para surdos e ouvintes em um mesmo espaço físico. Sinaliza que a presença de um intérprete educacional e o reconhecimento da língua portuguesa não são suficientes para modificar o ensino da produção textual na sala inclusiva, visto que a metodologia utilizada para surdos e ouvintes é a mesma. Ainda destaca que grande parte dos estudantes surdos chega à escola sem ter conhecimentos sobre a língua de sinais, pois, na maioria dos casos, são filhos de pais ouvintes, cabendo aos professores o papel de proporcionar a aquisição da Libras.

Dando continuidade à revisão de literatura, o próximo trabalho que analisamos é uma dissertação de autoria de Lourenço (2013). O estudo apresentado tem como objetivo investigar como a aplicabilidade das políticas públicas da educação inclusiva vem acontecendo em um município no interior do estado de São Paulo, do ponto de vista do aluno surdo. Como fundamentos teóricos, a pesquisadora dialoga com os estudos de Capovilla (2008), Lourenço (2011, 2012) e Skliar (2005).

A pesquisa de Lourenço (2013) avalia as políticas da educação do ponto de vista patológico, ou seja, a partir da normalização da deficiência, a fim de amenizá-la. São políticas para serem aplicadas às pessoas com deficiência, vistas como desiguais e não como cidadãos de direitos que possuem certa diferença linguística.

Somos convidados a refletir como essa mesma problematização se faz presente nas escolas e como elas significam tais questões mediante a crescente matrícula desses estudantes em unidades de ensino comum. Esse estudo se complementa com a dissertação de mestrado que analisaremos, agora de autoria de Conrado (2014), quando a autora procura entender como as políticas educacionais inclusivas vêm investindo em estratégias de direcionamento das condutas de alunos surdos na escola

inclusiva, para o que se aproxima dos estudos pós-estruturalistas em educação e da produção do autor Michel Foucault.,

Nesse movimento de pesquisa, a autora confronta muitas verdades da lógica inclusiva trazendo à tona o cenário das políticas de inclusão escolar. Nesse contexto, percebemos a inclusão escolar como uma estratégia de governo, pois podemos pensar a escola numa perspectiva de controle, vigilância e normalização dos sujeitos marcados pela deficiência, sendo capaz de promovê-los produtivos (CONRADO, 2014).

Em seu texto, a autora foca nos movimentos do AEE, pois esse se apresenta como uma forma de governo do sujeito com deficiência dentro do espaço escolar, sendo a manifestação da materialidade das políticas públicas em ação, da regulação e do controle de riscos, onde as condutas são moldadas e também conduzidas, capacitando o sujeito a se autoconduzir na lógica de uma razão de Estado, tendo como base um padrão de normalidade posto pela sociedade.

Em sua pesquisa, Conrado (2014) depara com a banalização do ensino e da aprendizagem da Libras, que se torna um produto a ser consumido, gerando ganhos para a economia por possibilitar a emancipação de seus usuários. Nesse sentido, nos auxilia a pensar os processos de inclusão escolar, principalmente no que diz respeito à inclusão do estudante surdo, pois, para além de uma deficiência, há um sujeito repleto de sentimentos, anseios, potencialidades e expectativas.

Compreender a educação dos surdos na perspectiva da diferença e não da deficiência muda a lógica e a organização no processo educativo, na medida em que toda escola se envolve, não sendo necessário o diálogo sobre a escola especializada, pois a escola inclusiva é para todos e apresenta total possibilidade de se articular com o propósito de garantir que todos aprendam (CONRADO, 2014).

Os estudos de Sampaio (2012), Lourenço (2013) e Conrado (2014), que acabamos de analisar, apresentam uma complexa realidade encontrada em locais distintos do país, onde os surdos são reduzidos a uma dada deficiência e significados como um risco, sendo necessário “treiná-los” para viver em sociedade, de forma autônoma. Além da questão anunciada, os estudos problematizam linhas de análise que

postulam pela precariedade de apoios financeiros na escolarização desses sujeitos, pois os investimentos representariam danos aos cofres públicos. Verificamos, também, as sequelas do adiamento do ensino da Libras, pois a busca pela “cura” dessa diferença, tratada como deficiência, adia também o aprendizado da língua e, com isso, as crianças chegam às escolas sem conhecimentos prévios e com dificuldades de desenvolver uma comunicação efetiva.

Os estudos apontam a necessidade de formação profissional e carência de materiais especializados para a inclusão de estudantes surdos, pois, em muitos casos, as políticas públicas se efetivam apenas com a presença do intérprete de língua de sinais e pelo reconhecimento da língua portuguesa como segunda língua para surdos (L2). Não há modificação ou adaptação metodológica, permanecendo a mesma para surdos e ouvintes.

Com essas análises, podemos refletir que, muitas vezes, os documentos orientadores determinam uma carga horária mínima de formação para a contratação de intérpretes. Sabemos que uma única fonte de formação é insuficiente para uma atuação com qualidade. Nesse sentido, também sentimos falta de formação para todos os profissionais envolvidos na educação desse aluno. Torna-se ironia dizer que uma escola é inclusiva por possuir estudantes surdos, quando ela não desenvolve ações previstas em seu projeto político-pedagógico visando ao conhecimento da Libras por parte dos alunos e funcionários.

Por isso, apostamos nesta dissertação de mestrado, em compor diálogos efetivos entre os documentos orientadores para a escolarização de surdos, a literatura recorrente e as práticas escolares, para se pensar em redes de apoio para todos os envolvidos no processo inclusivo de ensino-aprendizagem desses estudantes na escola comum, pela via da formação dos profissionais da Educação. Há temáticas que podem sustentar a formação que buscamos compor com os professores envolvidos na pesquisa.

Prosseguimos nossa análise com a dissertação de Amorim (2015), em que o autor se propõe a analisar as políticas inclusivas no que se refere aos processos de escolarização dos alunos surdos no município de Uberlândia. Utiliza como aporte

teórico para sustentar suas ideias os estudos de Skliar (1998), Quadros (1997), Lacerda (2002) e Silva (2012).

Encontramos, nessa pesquisa, um diferencial que a faz ganhar um novo olhar sobre a inclusão educacional do surdo, pois trata-se de um pesquisador surdo, cujos dois irmãos também são surdos, filhos de pais ouvintes. Nesse sentido, podemos compreender a inclusão a partir da visão de quem a vive. Outro fator que também acentua a visão da inclusão por parte do vivido é o fato de o autor ser pai de dois adolescentes surdos, “[...] que sentem na pele os efeitos da realidade escolar devido às dificuldades encontradas em decorrência das políticas públicas de educação inclusiva” (AMORIM, 2015, p.23).

Fazendo um paralelo com o vivido em seu período escolar e as reais condições de hoje, o autor reflete que grandes foram os avanços em termos legais, porém há ainda necessidade de uma reestruturação da escola para que os alunos tenham suas especificidades atendidas e compreendidas. Analisando as leis e decretos sobre a inclusão escolar, desde as escolas especializadas até as escolas inclusivas de hoje, constata o pesquisador:

Diante do exposto, a escola de qualquer nível e/ou modalidade passa a ser uma só e para todos, sem qualquer discriminação. De acordo com a lei, a educação especial se modifica e a escola de educação especial ganha outras funções, além daquelas que já exercia. Porém, essa ação foi realizada de forma fragilizada, pois retira as pessoas com deficiência de instituições, cujo propósito não era educativo, mas assistencialista e clínico, para escola que possui um quadro de funcionários sem a devida capacitação para esse atendimento (AMORIM, 2015, p.31).

Para Amorim (2015), o que era para ser uma forma de inclusão e um avanço nos direitos do sujeito, torna-se uma forma de exclusão e exposição das diferenças, gerando discursos acerca de suas incapacidades e fragilidades. Demonstra ainda a preocupação com a formação de professores e a realidade do atendimento para surdos. Defende que a escola bilíngue seria uma ótima ideia para as crianças, principalmente nas séries iniciais, o que significa dizer que possuirão domínio das duas línguas com fluência, aprendidas gradativamente e de acordo com o seu desenvolvimento natural.

Dando continuidade, analisamos a tese de Morais (2015) que objetiva compreender em que momento histórico e político passamos a investir em políticas de educação

bilíngue para surdos no Brasil, analisar como emergem os discursos sobre a educação bilíngue para surdos como condição de possibilidade para a inclusão desses sujeitos na contemporaneidade e problematizar os processos de negociação entre as políticas de educação bilíngue para surdos no Brasil e a *Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Para isso, a autora toma como base teórica os estudos de Michel Foucault.

Nessa tese, a pesquisadora problematiza como os discursos sobre as políticas de educação bilíngue no contexto brasileiro emergem como uma condição para a inclusão dos sujeitos surdos na contemporaneidade. Assim, destaca que, como pensa Foucault, as práticas inclusivas estão se voltando para uma população em geral com objetivos de promover a utilidade desses, sendo administrados e controlados por táticas que agem sobre sua condição.

Nesse sentido, as práticas inclusivas e as políticas de inclusão geram discursos entre as relações de poder e saber que conduzem os estudantes surdos pela língua no processo de escolarização. Tanto na escola para surdos quanto nas escolas inclusivas, a legislação sempre esteve voltada para a preocupação com a linguagem oral e escrita, passando despercebidos a bagagem trazida pela cultura surda e o desperdício das experiências dos estudantes surdos que podem ser compartilhados e contributivos para a formação de todos.

Destacamos que esse estudo conclui que, por meio do uso da língua de sinais, se descobrem as potencialidades que o surdo pode expressar. Também as lutas em defesa dessa língua — pela influência das comunidades surdas e da sociedade e sua força — fazem emergir uma nova visão política, em que a sociedade, a escola, a família e a comunidade surda estão se moldando e sendo controladas sutilmente pelas formas de governmentação, mas servem como indícios para enaltecer a inclusão e buscar fortalecimento da comunidade surda, conforme a norma estabelecida, segundo Morais (2015).

A história de inclusão dos estudantes surdos indica marcas de exclusão e sofrimento, mas essas marcas foram as causas que fizeram essa história evoluir, trazendo o surdo para o atual cenário como sujeito de direito. Ao mesmo tempo que as reivindicações das comunidades surdas e os militantes pela causa tiveram seus direitos atendidos, a

política de educação inclusiva também avançava no sentido de difundir a língua de sinais, ou seja, os dois lados ganham com isso (MORAIS, 2015).

Analisando o estudo de Amorim (2015) e Moraes (2015), compreendemos que historicamente as lutas e enfrentamentos pelo reconhecimento da Libras foram de grande importância para a composição dos documentos orientadores sobre a inclusão desses sujeitos na escola comum, mas ainda se faz necessário um olhar diferenciado sobre esse aluno, compreendendo como ele enxerga o mundo e constrói significados.

Esse olhar é uma demanda da atualidade e é peça fundamental para se efetivar a inclusão do estudante surdo, dotado de saberes e envolto em uma cultura que pode ser utilizada em favor do seu processo de ensino-aprendizagem. Esse aluno não apenas está na escola, pois é um direito dele, mas também precisa pertencer à realidade desse espaço e estar envolvido efetivamente em todas as ações desenvolvidas ali.

Dialogando com nosso estudo, percebemos a importância da formação continuada de todos os envolvidos no processo de escolarização desses sujeitos, para que sejam capazes de perceber as necessidades individualizadas de todos os alunos de uma mesma sala de aula e, assim, a necessidade de planejamentos que atendam a todos. Não podemos concordar com a ideia de criar uma instituição própria onde os sujeitos se reúnam pela sua característica comum: a ausência de audição. Podemos tirar proveito da pluralidade que encontramos nas salas de aulas para enriquecermos nossos planejamentos com as histórias de possibilidades que cada um traz consigo.

Apresentamos, agora, o estudo de Quiles (2015) para essa revisão de literatura. Trata-se de uma tese de doutorado cujo objetivo é evidenciar a proposta de educação para surdos no estado de Mato Grosso do Sul, a fim de identificar seu delineamento em uma escola-polo para surdos, focando a educação bilíngue no contexto da educação inclusiva. Para isso, apoia-se nos estudos de Vigotsky e Bakhtin. Em sua caminhada profissional e em seus atravessamentos com as questões pedagógicas da surdez, a autora verifica que há, na escola, a confusão entre escola bilíngue e inclusiva. Nisto concentra-se sua tese: apresentar que a educação de surdos pode orquestrar-se em uma perspectiva inclusiva/bilíngue.

Por meio de análise de documentos nacionais e estaduais que compõem a política de educação especial e os discursos capturados em entrevistas, a pesquisa se abrange uma escola-polo de Mato Grosso do Sul. Nessa escola, a maioria dos alunos e funcionários aceita a inclusão sem questionar. Há relatos dos professores e dos alunos como sendo algo benéfico para todos, inclusive estudantes surdos que não estudam nessa escola também podem ser atendidos no contraturno no AEE.

Segundo Quiles (2015), a escola pesquisada conta com grande número de matrículas de alunos surdos e é reconhecida como bilíngue, porém a pesquisa revela que se apresenta mais como uma escola inclusiva, pois, como destaca a autora, a presença da Libras, por meio dos alunos surdos; do instrutor surdo (em alguns casos) e dos intérpretes educacionais não é suficiente, porque, para ser bilíngue, a língua de sinais precisa ganhar um espaço legítimo.

Considerando a abordagem histórico-cultural, a autora defende que, tanto na educação inclusiva quanto na bilíngue, a Libras deve ter centralidade na ação pedagógica. Destaca que essa é a grande lacuna existente na escola, pois a aproximação de práticas inclusivas ocorre por meio de iniciativas individuais e isoladas, numa tentativa bilíngue que passa despercebida, isso até mesmo pelo desconhecimento e pela distinção de inclusão e escola bilíngue.

Faz-se necessário, inicialmente, que os princípios da educação bilíngue componham a concepção da escola. Então, com um intenso pensar e repensar das práticas pedagógicas é possível uma aproximação dessa proposta (QUILES, 2015, p. 282).

Os documentos estaduais que orientam a inclusão dos surdos no estado de Mato Grosso do Sul garantem o uso da Libras como forma de comunicação e expressão. Para tanto, profissionais são contratados e, quando não possuem o Prolibras, são avaliados pelo Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e do Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS). Assim, verificamos que as leis podem ser cumpridas e ajustadas à realidade do local sem ser negligenciada e, ao mesmo tempo, articular-se para que o direito de aprender de todos seja garantido com qualidade, apoiado nas condições reais de que o sujeito necessita para avançar em seu processo de ensino-aprendizagem.



Na caminhada dessas discussões, outro estudo que contribui com reflexões sobre a produção de documentos orientadores visando à inclusão dos estudantes surdos é o de Ruzza (2016). Trata-se de uma dissertação de mestrado com o objetivo de analisar criticamente a política de inclusão educacional, verificando em que condições o sujeito surdo tem seus direitos garantidos ou reprimidos. Sua estrutura apoia-se na análise de documentos como a Constituição Federal (1988), o Plano Nacional de Educação (2010), o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015) e dos estudos de Dorziat (2011), Lodi e Lacerda (2009), Moura (2000), Pereira (2011), Quadros (1997, 2004), Sá (2006), Skliar (1998, 2003), Strobel (2008) e Vieira (2000).

Ruzza (2016) procura conscientizar de que o entendimento que caracteriza o sujeito pelo viés da surdez deixa incompletudes, pois assim encontraríamos apenas uma visão teórica sobre o assunto sem mostrar as diversas questões que estão envolvidas em sua constituição, que vai muito além de sua condição auditiva. Destaca ainda que a experiência direta com o surdo ou com pessoas próximas a eles em seu cotidiano é que mostra a realidade. Afirma que vivemos numa sociedade predominantemente ouvinte e baseadas nela se constituem todas as políticas de inclusão, sempre buscando a universalização da educação, sem levar em conta as especificidades dos sujeitos e a pluralidade cultural, social e econômica que compõe esse país. A autora destaca que os surdos, mais do que ninguém, podem fazer a defesa de uma pedagogia diferente, tendo em vista possuírem propriedade e convicção de poder falar de um lugar que só eles, como surdos, vivenciam.

Podemos constatar, com esses dois últimos estudos analisados, que as políticas no campo da educação especial estão sujeitas às contradições e significações existentes na trajetória entre a legislação e as realidades educacionais que revelam avanços, tensões e fragilidades sobre a inclusão do estudante surdo. Trata-se de políticas apoiadas em determinações legais que se contradizem na forma como a lei do país está exposta, sem levar em consideração a pluralidade existente e o distanciamento que algumas regiões apresentam sobre a centralidade em que a lei foi pensada.

Nesse contexto, entendemos que a legislação é de fundamental importância para fazer valer o direito de aprendizagem do estudante surdo, necessitando estar presente nos momentos de formação continuada de professores. Sabemos que a inclusão desses sujeitos ainda é um desafio e, para corroborar tal afirmação, Lacerda (2006,

p. 182) destaca que “[...] não se trata de inserir a criança surda nas atividades propostas para ouvintes, mas de pensar atividades que possam ser integradoras e significativas para surdos e ouvintes”. Podemos assim compreender que a escola pode ser palco de transformações e de possibilidades de acordo com a realidade política que a envolve e a apropriação que se faz da legislação dentro do fazer pedagógico.

Defendemos escolas inclusivas para estudantes surdos. Isso significa não apenas abrir as portas da escola para esses sujeitos e oferecer a eles o acesso aos conhecimentos por meio dos atendimentos no AEE. É necessário avançar e repensar as práticas pedagógicas, os currículos, as redes de apoio, a formação docente, os processos de avaliação da aprendizagem e a proposta pedagógica da escola, possibilitando discussões sobre o direito de aprender de todos, levando em conta a pluralidade de histórias e culturas existentes num mesmo espaço denominado escola.

## 2.2 CONVERSANDO COM ESTUDOS QUE TRATAM DA INCLUSÃO DE SURDOS NO COTIDIANO ESCOLAR

Analisamos agora um segundo bloco de estudos. Falamos de questões escolares no tocante à escolarização de estudantes surdos. Para darmos início, apresentamos o estudo de Barbosa (2011). Trata-se de uma dissertação com o objetivo de investigar e analisar de que forma está ocorrendo o ensino e a aprendizagem de crianças com surdez, incluídas em escolas comuns de ensino de uma cidade de médio porte do interior paulista.

A referida dissertação nos mostra, mais uma vez, a angústia dos profissionais frente à inclusão do estudante surdo, em que a principal dificuldade relatada é a falta de comunicação pelo desconhecimento da Libras. Também destaca a falta de recursos materiais e profissionais, como também de cursos de formação que, quando oferecidos, contradizem, muitas vezes, o que está proposto pela legislação ou fora de alcance da realidade vivida pela instituição, já que se trata de uma cidade pequena.

A inclusão, descrita e estabelecida em leis, projetos e discursos, viabilizou o aumento no acesso à educação, principalmente por pessoas com necessidades educacionais especiais, as quais por muito tempo foram marginalizadas [...]. O acesso ao ensino regular é uma conquista, parte importante para a inclusão, mas que precisa ser melhor conduzida para que

se concretize. Dificuldades, barreiras e desafios são muitos e variados: a falta de preparo dos professores e falta de apoio efetivo aos professores que escolhem viver o desafio de ensinar crianças com necessidades especiais e falta de recursos suficientes que atendam suas necessidades. Esses professores ensinam da forma que consideram ser adequada, adaptando aulas e atividades, o que muitas vezes não condiz com o ideal, e nem com a atual concepção de educação indicada às crianças com surdez (BARBOSA, 2011, p.66).

Outro estudo que apontamos é a dissertação de Miller Junior (2013). A pesquisa apresenta como objetivo investigar a inclusão de alunos surdos no Ensino Médio, no Espírito Santo, apresentando como aporte teórico os estudos de Dermeval Saviani, Nora Krawczyk, Geraldo Leão, Juarez Tarcísio Dayrell e Juliana B. dos Reis. O interessante nesse estudo é que podemos analisar a inclusão pelo olhar de quem a vive, tendo em vista que aqui dialogamos com um pesquisador surdo que analisa as narrativas de alunos e ex-alunos surdos na escola regular.

Esses alunos contam como as políticas de educação inclusiva atravessam suas histórias com uma educação que não valoriza as experiências do surdo e buscam a inclusão por meio da educação especial, sugerindo a reorganização da política nacional inclusiva para surdos. Nessa perspectiva, refletimos sobre as palavras de Miller Junior (2013, p.33), quando afirma que “[...] no Brasil, o processo de escolarização do surdo ainda é lento. Nós, surdos, não temos nossas vozes como principais no direcionamento da educação de nós mesmos”.

As narrativas dos entrevistados ressaltam a dificuldade no processo de escolarização. Como pontos principais, destacam a dificuldade de encontrar intérpretes; o relacionamento dentro de uma instituição onde pouco se sabe sobre a Libras; a falta de compreensão sobre as explicações feitas pelo professor; a intenção pela oralização e leitura labial, enfim a não percepção da diferença dos surdos pela escola e a falta de condições para que os surdos se comuniquem e se apropriem dos conteúdos por meio da Língua Brasileira de Sinais (MILLER JUNIOR, 2013).

Encontramos, nessas narrativas, um cenário onde os documentos orientadores e a prática necessitam entrar em diálogo para fazer valer o direito de aprender do estudante surdo na sala de aula regular, pois, como aponta o autor, a educação inclusiva trabalha para que qualquer aluno tenha acessibilidade na escola, mas como

fazer com que os professores comuns saibam atender a todas as especificidades? (MILLER JUNIOR, 2013, p.84).

Com a análise desses dois estudos, salientamos a necessidade de investimentos em momentos de formação para os professores, pois constatamos os avanços legais nos processos de inclusão dos estudantes surdos, porém ainda há um despreparo e muita insegurança em traduzir os documentos orientadores normativos em práticas pedagógicas mais inclusivas, em que, muitas vezes, o direito à educação está sendo sufocado por diversos pontos de vista e as práticas se baseiam, cada vez mais, em tentativas e julgamentos particulares, como se não houvesse um respaldo legal para isso.

Seguindo com a revisão de literatura, analisamos a dissertação de Cardoso (2013). Nesse estudo, a autora busca problematizar a inclusão escolar como um dispositivo biopolítico e a formação de professores como uma das estratégias para colocar a inclusão escolar em funcionamento; objetiva identificar e analisar os discursos sobre a surdez, os surdos e sua escolarização e compreender como esses discursos conduzem as condutas dos professores e constituem práticas para normalizar os alunos surdos. Para isso, a autora conta com os estudos de Michel Foucault.

Esse trabalho traz uma reflexão sobre os discursos que sustentam o governo dos professores e a normalização dos alunos na escola inclusiva. Faz-nos pensar sobre a educação dos surdos e compreender o atendimento educacional especializado como importante e necessário para o desenvolvimento escolar desses sujeitos, sendo um grande potencializador do processo de ensino-aprendizagem quando realizado corretamente e com profissionais capacitados.

A autora revela, no entanto, que esses discursos permanecem apenas nas salas de AEE, pois na sala de aula comum não são verificadas modificações, exceto pela presença do intérprete educacional. Também essa inclusão é negada nos materiais didáticos, pela discussão e/ou visibilidade de marcadores culturais surdos. Entendemos que a pesquisa de Cardoso (2013) revela que a Libras é usada apenas como um recurso de acessibilidade do surdo na escola inclusiva pelo cumprimento da lei, sendo sua prática desenvolvida em seus dois momentos no AEE, ou seja, na ação do intérprete escolares na sala de recursos.

Outro estudo aqui apresentado é a tese de Rodrigues (2014). O trabalho se desenrola por meio da análise de documentos escolares, textos jornalísticos, cartilhas, materiais pedagógicos e documentos oficiais, buscando investigar a história da alfabetização de surdos no Espírito Santo, nas décadas de 1950 a 1970. Como aporte teórico, a autora se utiliza dos estudos de Marc Bloch (2001) e de Bakhtin (1992, 1993, 2003, 2010).

Analisando a história, Rodrigues (2014) percebe a necessidade que se tinha em normalizar a surdez, quando se procuravam meios para que o surdo pudesse falar, constituindo o oralismo, ou, ao menos, para que compreendesse o que era dito, proibindo-se assim o uso da língua de sinais. O estudo mostra como historicamente os surdos foram significados como sujeitos limitados, tendo somente a necessidade de acesso a conhecimentos para uma vida “autônoma”, mas distantes do mercado de trabalho, pois o interesse era formar cidadãos úteis à pátria.

Com base nessas constatações históricas, a autora conclui que todos esses movimentos, de acordo com sua época e as perspectivas defendidas, buscaram educar o surdo. Rodrigues (2014) defende que a educação bilíngue, na atualidade, é de fundamental importância, pois já se constatou que outros métodos, como o oralismo, foram ineficazes. Para tanto, precisamos compreender a surdez como diferença e não como deficiência em busca de uma cura.

Podemos relacionar os estudos de Cardoso (2013) e Rodrigues (2014) com a perspectiva desta pesquisa no sentido de compreendermos que a escola é apenas um momento que perpassa a vida do ser humano; sendo assim, o AEE para o surdo na escola representa o compromisso político e ético de mediação do currículo, porém é dever de toda a comunidade escolar formar sujeitos autônomos, competentes e participativos, tanto na escola como fora dela, independentemente de suas condições específicas. Para isso, enfatizamos a ideia da formação continuada de professores por ser um rico dispositivo para se fortalecer a inclusão escolar e assumir a preocupação com o futuro do outro, tanto pelo desejo de estimulá-lo quanto pela vontade de fazer com que ele se torne o condutor de sua própria trajetória.

Prosseguimos nossa revisão de literatura com Stürmer (2015), com uma dissertação que marca uma “posição política e epistemológica” da surdez como uma diferença, ao

entender os surdos como uma minoria linguística e cultural, buscando, para tanto, fundamentação em Michel Foucault.

Para compreender os discursos produzidos na inclusão escolar dos surdos, a autora estuda dez documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). Com base nesses documentos, ela analisa os discursos que produzem a prática e como a prática os influencia. Os próprios documentos evidenciam as relações de poder, sempre com uma intencionalidade de quem está por trás sustentando suas verdades.

Nesse movimento, algumas questões são pensadas, pois limitam a inclusão escolar do surdo à questão linguística, colocando, em destaque, o fato de o surdo aprender a língua portuguesa na modalidade escrita, quando ficam esquecidas as diferenças culturais e o pertencimento a um grupo ou a uma comunidade surda que possibilita a aquisição da Libras como primeira língua. Acontece a redução do sujeito à sua condição de surdo, sem se levar em conta suas diversas possibilidades de ser (STÜRMER, 2015). Esse olhar para o surdo apenas pela sua incapacidade de ouvir ainda é uma barreira que precisa ser transpassada em nossas ações pedagógicas, pois temos que compreendê-lo como sujeito de direitos e possibilidades, sendo fundamental para a elaboração das leis.

Por último, apresentamos a dissertação de Jesus (2016), que se desenvolve por meio de um estudo comparativo dos fundamentos da política de educação bilíngue para surdos nos contextos da escola bilíngue e do AEE em escolas da Região Metropolitana de Curitiba, o que nos proporciona mais uma visão de como a legislação pode ganhar vida dentro das escolas, via formação continuada de professores. O estudo desenvolve-se por meio de pesquisa bibliográfica e a aplicação de entrevistas para que seja feita uma análise comparativa entre os dois aspectos. Para o embasamento teórico da pesquisa, o autor adota os estudos de Skliar (1997,1998, 1999), Strobel (2013), Perlin (2000), Fernandes (2000) e Campelo e Rezende (2014).

Encontramos, nesse estudo, um pesquisador surdo e como sua visão sobre a inclusão pode muito contribuir para que analisemos as fragilidades e as potencialidades desse processo tão importante. Com seu olhar do vivido, o autor consegue mostrar que o maior desafio da escola inclusiva, na atualidade, é acatar a ideia da educação bilíngue,

ou seja, que se priorize a Libras como língua materna e a língua portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita, na escolarização dos surdos.

Jesus (2016) reconhece que os avanços legais fundamentam a inclusão e os direitos educacionais numa tentativa de corrigir anos de exclusão, mas acredita ser necessário o cuidado na elaboração dessas políticas de correção das desigualdades para não se efetivarem de forma precipitada, sem imprimir a marca dos sujeitos que a desfrutarão.

O estudo analisado ressalta que o direito à educação para todos, incluindo a educação bilíngue, está fortemente fundamentado pelas políticas educacionais e que a grande dificuldade está em reconhecer que as necessidades linguísticas diferenciadas exigem mudanças nas escolas que foram historicamente pensadas para crianças ouvintes como espaços de circulação apenas da língua portuguesa, tal como ocorre na sociedade (JESUS, 2016).

Ao analisar esse estudo, destaca-se que, quando o pesquisador vai a campo, ele depara com relatos por parte de professores que acenam o quanto a educação dos estudantes surdos se dá de forma improvisada, até mesmo descontextualizada e sem considerar questões da história e da cultura desses sujeitos. As atividades são desenvolvidas e pensadas para ouvintes, contando apenas com o apoio do intérprete educacional — o mediador da língua falada para a Libras. Nesse cenário, a formação continuada de professores se coloca como uma ação necessária.

Quanto ao intérprete educacional, o autor mostra que, muitas vezes, ele não possui conhecimentos suficientes e fluência em Libras, apontando falhas na legislação no que diz respeito à contratação de profissionais sem a verificação da aptidão para desempenhar tal função. A falta de formação e capacitação é um fator que ganha destaque nas falas dos profissionais envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem do estudante surdo, mas também é ressaltado o despreparo da equipe gestora para a orientação do trabalho no AEE e na sala de aula comum.

Os estudos de Stürmer (2015) e Jesus (2016) assinalam como é importante a articulação entre a prática e a legislação, tanto no sentido de a legislação ser a orientadora da prática como a prática ser a proporcionadora de subsídios para a composição das leis, trazendo para a reflexão o próprio sujeito que delas usufrui. De

nada vale apenas o acesso às escolas sem as efetivas transformações da prática e do reconhecimento da diferença na igualdade para que haja a permanência e a aprendizagem de forma adequada.

Também refletimos que não devemos acreditar na possibilidade de se colocar no lugar do outro para pensar o que seria melhor se estivéssemos nessa condição, mas sim deixar que o outro possa se expressar e mostrar qual caminho devemos adentrar para que o ensino-aprendizado seja significativo. Se nos colocarmos no lugar do outro, ele então perde seu lugar. O que precisamos é que o outro fale de onde está. Assim, ressaltamos a importância da formação continuada, para que processos de compreensão do que diz a legislação se traduzam em práticas pautadas no direito e não nos pontos de vista individuais.

A composição desse espaço de análise e de reflexão sobre as questões já levantadas por pesquisadores que se envolvem com a educação de surdos nos ajudam a entender que grandes foram, e ainda são, as lutas e conquistas pelo reconhecimento da Libras e o direito de aprender do surdo. Nesse contexto, permanece o desafio de considerar os avanços e também continuar a luta para que a legislação educacional e as práticas escolares dialoguem e se fortaleçam, de forma a compreender e respeitar as diferenças trazidas pelos estudantes para a escola comum. Emerge aí a necessidade de problematizar a formação docente e a importância de se pensar um produto educacional que fortaleça as possibilidades formativas, em nosso caso, a sistematização de um curso de forma a fazer dialogar as necessidades docentes com a legislação educacional e a literatura pertinente.

As experiências de vários pesquisadores e a visão desta dissertação sobre a inclusão do estudante surdo levam a pensar em novas possibilidades para esse contexto, em que as políticas públicas de nosso sistema educacional sejam articuladas por uma necessidade que presenciamos dentro das escolas. É fundamental que todos os envolvidos nesse processo compreendam a importância de se considerar a língua materna do surdo e tudo que a cerca, ajustem os projetos pedagógicos a essa realidade, componham aulas que reconheçam o direito de aprender de todos, busquem e tenham oportunidades de formações e considerem o surdo como um sujeito de possibilidades e não um sujeito incapaz, pois o que percebemos é a deficiência de um sistema social e político e não de um sujeito.



Composta a revisão de literatura, passemos para a seção que trata das bases teóricas que fundamentam a investigação e a composição do produto educacional.

### 3 ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS: HISTÓRIA, LEGISLAÇÃO E INCLUSÃO NA ESCOLA COMUM

*Ainda bem que o que eu vou escrever já deve estar na certa, de algum modo, escrito em mim (LISPECTOR, 1995, p. 29).*

As palavras da autora nos fazem refletir que o ato de pesquisar é algo que nos constitui, mas precisa ser vivido para que alcancemos as respostas que procuramos, ou, pelo menos, nos aproximemos delas. Nessa dinâmica, é preciso sair de onde estamos, revisitar o passado, compreender o presente e traçar um futuro mais possível.

A composição desta seção baseia-se na importância de realizarmos um breve passeio pela história dos surdos e dos documentos orientadores que legalizam a inclusão desses sujeitos na escola comum. Para tanto, buscamos suporte teórico em estudiosos da área da surdez, como Honora e Frizanco (2009), Soares (1999), Lacerda (1998), Quadros (1997, 2004), Skliar (1999, 2016) e Januzzi (2004), pois são autores que fortaleceram a pesquisa. Esses pensadores nos ajudam a entender os surdos enquanto sujeitos históricos e sociais e de direitos, mas também resgatam o passado para compreender onde chegamos e para vislumbrar um futuro mais possível para esses sujeitos na sociedade/escola.

#### 3.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Hoje, reconhecemos a importância da inclusão de estudantes surdos nas escolas comuns e sabemos que o ambiente escolar é um dos primeiros espaços-tempos em que as crianças experimentam, de forma mais autônoma, outras linguagens, contatos e trocas de experiências, tudo isso, além do seu ambiente familiar. No espaço-tempo escolar, há a necessidade de comunicação e respeito entre os pares para que haja uma boa convivência e um local propício para o desenvolvimento de todos, mas, para as pessoas surdas, isso nem sempre foi tão fácil assim. Até chegarmos à visão de que hoje uma escola é também composta por estudantes surdos — embora seja um pensamento que ainda não domina toda a sociedade moderna —, várias lutas, enfrentamentos e discriminação foram se constituindo, mas também combatidos, compondo (esses elementos) a história dos sujeitos surdos na escola/sociedade.

Segundo Honora e Frizanco (2009), historicamente a pessoa surda era considerada agressiva, não humana, incapaz e subordinada, além de ser vista como um ser irracional, comparada a um animal. Os surdos viviam muitas privações, como de conviver em sociedade, de se confessar, de frequentar escolas e outros espaços sociais, de fazer parte de testamentos e de se casarem. Foram expostas para provocar o exercício da caridade e usadas para experiências, testes e estudos. Segundo os autores, podemos encontrar relatos de surdos que vieram a óbito devido às torturas e aos sofrimentos em busca de respostas sobre a surdez. Tal pensamento parece ter se cristalizado desde a Antiguidade:

[...] de todas as sensações, é a audição que contribui mais para a inteligência e o conhecimento..., portanto, os nascidos surdos se tornam insensatos e naturalmente incapazes de razão. Ele [Aristóteles] achava absurda a intenção de ensinar o surdo a falar (VELOSO; MAIA FILHO, 2009, p.21)

Poucos são os relatos de tentativas de educação dos surdos na Antiguidade e Idade Média. A maioria deles está ligada a investigações da medicina pela busca da cura de tal deficiência (HONORA; FRIZANCO, 2009). De acordo com Lacerda (1998), durante a Antiguidade e por quase toda a Idade Média, pensava-se que os surdos não fossem educáveis e fossem imbecis. Acreditava-se que a educação só era eficaz para quem fosse capaz de ouvir e a surdez incapacitava a pessoa de receber qualquer instrução nesse sentido.

Honora e Frizanco (2009) apontam que, aproximadamente no final da Idade Média, começaram a surgir relatos de educação dos surdos. As famílias nobres se davam em casamento entre si — isso para não perderem seus bens nem dividirem as heranças com estranhos —, contudo geravam grande número de filhos surdos, surgindo a necessidade de educá-los para que pudessem fazer parte dos testamentos e assim não perderem as riquezas da família. Após 1500, de acordo com Veloso e Maia Filho (2009), surgiram pessoas interessadas e até mesmo defensoras da capacidade de aprendizagem dos surdos.

Conforme destacam Honora e Frizanco (2009), nessa tentativa de educar os surdos, as famílias recorreram a monges enclausurados, submetidos ao voto do silêncio, que desenvolveram alguns sinais/gestos para se comunicarem sem usar a fala dentro do monastério. Assim, os filhos podiam compreender e fazer parte dos sacramentos da

igreja, tendo então suas almas salvas, com partilha dos testamentos e heranças familiares.

Após muitas tentativas de insucesso na educação dos surdos, percebeu-se que a leitura e a escrita não tinham uma relação direta com a audição. Foi quando se estruturou o primeiro alfabeto manual pelo espanhol Juan Pablo Bonet (1579-1633). Depois disso, surgiram outros pesquisadores e interessados na educação dos surdos, ainda mais quando se percebeu que as famílias pagariam fortunas para que seus filhos compreendessem a fala e a escrita (HONORA; FRIZANCO, 2009).

Neste contexto, escolas e faculdades especializadas foram fundadas. É interessante destacar que, nessas escolas, o método utilizado era o *oralismo*, ou seja, os surdos eram treinados a desenvolver a fala, sem levar em conta sua condição de perda auditiva que impossibilitava, em alguns casos, a evolução nesse método (SOARES, 1999).

Oralismo, ou método oral, é o processo pelo qual se pretende capacitar o surdo na compreensão e na produção de linguagem oral e que parte do princípio de que o indivíduo surdo, mesmo não possuindo o nível de audição para receber os sons da fala, pode se constituir em interlocutor por meio da linguagem oral (SOARES, 1999, p.11).

Segundo Lacerda (1998), foi um professor chamado Charles-Michel de L'Épée (1712-1789), considerado o "Pai dos Surdos", defensor do uso da língua de sinais em detrimento do oralismo, que trouxe novas perspectivas para a inserção do surdo na sociedade. L'Épée criou a primeira escola pública no mundo para surdos, em Paris — Instituto Nacional para Surdos-Mudos — em 1760. Para manter a instituição, ele fazia apresentações em praças públicas para comprovar que era possível a compreensão por meio da língua de sinais, com a qual dominava diversos assuntos e arrecadava doações.

Charles M. De L'Épée foi o primeiro a estudar uma língua de sinais usada por surdos, com atenção para suas características linguísticas. O abade, a partir da observação de grupos de surdos, verifica que estes desenvolviam um tipo de comunicação apoiada no canal viso-gestual, que era muito satisfatória [...]. A proposta educativa defendia que os educadores deveriam aprender tais sinais para se comunicar com os surdos; eles aprendiam com os surdos e, através dessa forma de comunicação, ensinavam a língua falada e escrita do grupo socialmente majoritário [...]. A linguagem de sinais é concebida como a língua natural dos surdos e como veículo adequado para desenvolver o pensamento e sua comunicação. Para ele, o domínio de uma língua, oral ou gestual é concebido como um instrumento para o sucesso de seus objetivos

e não como um fim em si mesmo. Ele tinha clara a diferença entre linguagem e fala e a necessidade de um desenvolvimento pleno de linguagem para o desenvolvimento normal dos sujeitos (LACERDA, 1998, 70-71).

Após a morte de L'Epée, seus sucessores na direção do Instituto baniram a língua de sinais, fazendo prevalecer o oralismo. Com o crescimento das instituições de educação dos surdos pela Europa, aconteceu, em Paris, em 1878, o I Congresso Internacional de Surdos-Mudos, ganhando espaço, em seu debate, o uso de gestos e leitura labial para a educação dos surdos, com destaque da importância em se desenvolver a comunicação (LACERDA, 1998).

Porém, logo em seguida, em 1880, no II Congresso Internacional de Surdos-Mudos, em Milão, ficou decidido (por votação) que seria proibido o uso da língua de sinais, prevalecendo o método oral puro. Nessa votação, o único surdo participante do congresso foi convidado a se retirar, sendo impedido de votar (VELOSO; MAIA FILHO, 2009).

O interesse era reafirmar a necessidade de substituição da língua de sinais pela língua oral nacional. Foram retomados velhos princípios de Aristóteles que dizia: '[...] a fala viva é o privilégio do homem, o único e correto veículo do pensamento, a dádiva divina, da qual foi dito verdadeiramente: a fala é a expressão da alma, como a alma é a expressão do pensamento divino' (VELOSO; MAIA FILHO, 2009, p.39).

Nesse sentido, constata-se que, quando os surdos estavam conquistando uma posição de identidade para sua história como sujeitos diferentes e não deficientes, por uma determinação mundial, eles retornam a ser submissos de um sistema que não os representava, passando por mais anos de exclusão e discriminação. Nesse contexto, o foco estava em normalizar aquele considerado anormal e buscar a cura para o “problema” em questão. A escola apresentou, nesse período histórico, processos de exclusão e seleção, não sendo uma escola para todos (LACERDA, 1998).

Segundo Honora e Frizanco (2009), o uso de sinais somente voltou a ser aceito como manifestação linguística, a partir da década de 1970, por meio do método *Comunicação Total*, que preconizava o uso da linguagem oral e a sinalização ao mesmo tempo. O interesse era que se estabelecesse uma comunicação eficaz. A *Comunicação Total* podia ser assim entendida:

Era uma abordagem educacional, idealizada nos Estados Unidos, que apregoava a utilização de todos os tipos possíveis de estratégias no processo

de ensino-aprendizagem dos indivíduos surdos: sinais — inclusive alguns criados para marcar aspectos gramaticais da língua oral —, desenhos, dramatizações, treino auditivo, escrita, expressão corporal. Porém, essa forma de comunicação, enfatiza a autora, também não logrou êxito (FELIX, 2006, p.18)

Nesse sentido, esse método subsidiava diversas possibilidades para que houvesse o desenvolvimento da comunicação. Cada pessoa se adaptava melhor a uma forma de se expressar e poderia se desenvolver nesse sentido, utilizando-se das mais variadas formas de expressão e representação visual na constituição de uma comunicação em todos os espaços, até mesmo nas escolas. Essa possibilidade auxiliava também no desenvolvimento da leitura e da escrita na língua do país. Esse método não foi eficaz, pois não se preocupava em efetivar uma forma de comunicação, ficando muito vaga e diversificada sua atuação. As pessoas criavam esquemas de comunicação local e, quando havia a necessidade de se comunicarem com pessoas de outros espaços, não eram compreendidas tão facilmente (QUADROS, 1997).

Atualmente esses métodos foram substituídos pelo bilinguismo, que significa utilização de duas línguas dominantes pelo sujeito ou predominantes no seu espaço de convívio social. No caso dos surdos, é quando se faz presente e respeitada a língua de sinais como primeira língua (língua materna) — L1 — e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua — L2.

O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita [...]. A preocupação atual é respeitar a autonomia das línguas de sinais e estruturar um plano educacional que não afete a experiência psicossocial e linguística da criança surda (QUADROS, 1997, p. 27).

Ainda de acordo com Honora e Frizanco (2009), percebe-se que todas as tentativas de educar os surdos — por qualquer outro método que não priorize a língua de sinais — foram frustradas. Evidenciamos a importância de se valorizar a identidade surda e criar formas de se promover a acessibilidade aos conteúdos curriculares para que os estudantes tenham acesso a eles, tendo como princípio o uso de sua língua materna. A perspectiva bilíngue considera o canal visual-espacial de extrema importância para desenvolver a linguagem da pessoa surda.

Ao mesmo tempo em que a história dos surdos era marcada por iniciativas e pesquisas na Europa e nos Estados Unidos, elas se expandiam pelo mundo e se proliferavam no intuito de educar esses sujeitos. No Brasil, essas iniciativas tiveram início, segundo Soares (1999), quando o educador francês Ernest Huet, ex-aluno surdo do Instituto de Paris, chegou trazendo o alfabeto manual francês e a Língua Francesa de Sinais.

Assim, surgiu a Língua Brasileira de Sinais com grande influência francesa. Dom Pedro II cedeu, ao educador, um prédio onde foi fundado, em 26 de setembro de 1857, o Instituto dos Surdos-Mudos do Rio de Janeiro, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) (JANUZZI, 2004). Nessa data, comemora-se o Dia Nacional do Surdo. Segundo Januzzi (2004), crianças e adolescentes eram deixados no instituto durante todo o ano. Os meninos ali estudavam os conteúdos disciplinares e também oficinas para a profissionalização. Já as meninas aprendiam a cozinhar e fazer artesanatos.

O instituto utilizava a língua de sinais, porém, após o Congresso em Milão passou a utilizar o oralismo. Por ele, passaram vários diretores que mantiveram o método oral de educação dos surdos, visando à profissionalização, à preparação para o mercado de trabalho e à autonomia. O INES, além de se constituir na única instituição federal e centro de referência para a educação de surdos no país, criou o primeiro curso de formação de professores de surdos, no Brasil: o Curso Normal de Formação de Professores para Surdos, cuja orientação didática metodológica seguia os preceitos do método oral (SOARES, 1999). Essa iniciativa aconteceu depois que a professora Ana Rímoli Faria Dória, primeira profissional de educação de surdos, na posição de diretora, assumiu o instituto, em 1951 (QUADROS, 1997).

Nem todos os surdos do país tiveram acesso ao Instituto, devido à distância e às condições financeiras. Assim, surgiram outros institutos com iniciativa para a educação de surdos, contribuindo para os avanços e a disseminação da Libras. Muitos professores se formavam pelo INES e voltavam para suas cidades para aplicar o que haviam aprendido e incentivar a integração dos surdos no ensino regular, segundo Honora e Frizanco (2009). Sobre tal cenário, dizem esses autores:

Na década de 1970, com a visita de Ivete Vasconcelos, educadora de surdos da Universidade Gallaudet, chegou ao Brasil a filosofia da Comunicação Total

e, na década seguinte, a partir das pesquisas da professora linguista Lucinda Ferreira Brito sobre a Língua de Sinais e da professora Eulalia Fernandes, sobre a educação de surdos, o Bilinguismo passou a ser difundido. Atualmente, essas três filosofias educacionais ainda persistem no Brasil (HONORA; FRIZANCO, 2009, p. 28).

Nessa época, percebemos que a Libras ainda não era uma língua oficial, mas os acontecimentos, as pesquisas e as tentativas de ensino e inclusão contribuíram muito para os avanços quanto ao reconhecimento da Língua de Sinais, compreendendo sua importância na comunicação dos surdos. Isso permitiu que as pessoas surdas tivessem uma vida sem restrições, que puderam progredir nos estudos e ter uma vida “mais equitativa” como sujeitos capazes e educáveis.

As muitas iniciativas, lutas, reivindicações e pesquisas favoreceram a composição de documentos oficiais sobre essa língua, permitindo aos surdos interagir e participar da sociedade de forma mais democrática com respeito, liberdade e reconhecimento da sua diferença linguística. Assim, apresentamos, no tópico seguinte, uma análise de documentos oficiais, compostos a partir da Constituição de 1988, para melhor compreensão do que foi oficializado para a inclusão do estudante surdo na escola comum.

### 3.2 OS DOCUMENTOS ORIENTADORES SOBRE A INCLUSÃO DO ESTUDANTE SURDO NA ESCOLA COMUM A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO DE 1988

No campo normativo, uma primeira legislação que merece destaque para pensarmos o direito de os surdos frequentarem as escolas comuns é a Constituição Federal de 1988, pois marca uma grande conquista em favor da democracia e a reorganização dos espaços-tempos escolares. Em seus artigos, terceiro e quinto, a Carta Magna reconhece os direitos culturais, a liberdade e a diversidade linguística como fundamentais para a vida do cidadão em sociedade, tendo a educação como um dos direitos sociais previsto.

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

.....  
 IV - [...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação [...] (BRASIL, 1988).  
 .....

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a



inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, todos os cidadãos brasileiros devem possuir os mesmos direitos, independentemente de suas características físicas, psíquicas, intelectuais e socioculturais, respeitando-se a pluralidade existente. A educação, ao ganhar destaque na Constituição Federal de 1988, abre um conjunto de possibilidades para pensarmos o direito à educação para os estudantes surdos, pois, se ela é um direito público e subjetivo, ou seja, de todos, e um dever do Estado, não podendo ser negada/negligenciada sob nenhuma hipótese, cabe ao Estado compor políticas públicas para que o estudante surdo tenha o direito de aprender, pesquisar e divulgar o pensamento, conforme prescreve a Carta Magna deste país.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O não cumprimento, por parte das autoridades, implica a responsabilidade da autoridade competente (BRASIL, 1998).

Para que a Educação seja assumida como direito de todos e as escolas se constituam em espaços-tempos inclusivos, alguns princípios foram adotados para nortear o trabalho pedagógico nas escolas, situação que nos leva a refletir o quanto o estudante surdo tem direito de matrícula, de permanência e de apropriação do conhecimento na escola comum, além da convivência com sua língua materna (Libras) e a língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
 I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
 II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;  
 III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino [...];  
 .....  
 VII - garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

Como diz Cury (2008), a educação é um direito inalienável e a sua não oferta acarreta sanção àqueles que têm a obrigação de ofertá-la (o Estado) e aos que têm a incumbência de acompanhar tal usufruto (a família). Para que esse direito seja garantido, é preciso reconhecer que os estudantes apresentam necessidades comuns e especificidades para as práticas escolares, ou seja, além do acesso ao currículo

comum, os discentes têm o direito de atendimento às suas singularidades de aprendizagem.

Por isso, a Constituição Federal de 1988 prevê, em seu artigo 208, que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de matrícula na escola comum e a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, preferencialmente, na rede regular de ensino. Fica evidente, na Carta Magna, que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo e que o não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente (BRASIL, 1988). Diante disso, a Constituição Federal de 1988, prescreve que

Art. 208 [...]

.....  
§ 3º [...] compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola” (BRASIL, 1988).

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação se configura em um novo cenário, pois não pode mais ser elitista e sim para todos, sem discriminação. Às crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que antes eram privadas de frequentarem a escola comum, é dado o direito de serem inseridas nesses espaços-tempos, cabendo aos sistemas de ensino e às escolas que negarem a efetivação da matrícula desses alunos responderem judicialmente por isso.

Como vimos, a Constituição Federal assegura a todos o direito à educação de qualidade, contemplando as necessidades de acessibilidade, de permanência e de atendimento às especificidades de muitos grupos sociais alijados do processo de escolarização, não apenas pensando na inserção social e na preparação para o trabalho, mas garantindo a todos o crescimento pessoal em todas as áreas, preocupando-se em estimular a apropriação de conhecimentos e valores, bem como a consciência dos direitos humanos.

Observam-se grandes avanços legais no contexto explicitado, porém ainda é evidente o quanto as escolas necessitam transformar ações e projetos políticos pedagógicos,

pensando numa educação para todos. A Constituição Federal de 1988 foi um passo importante, sendo necessária a implementação de políticas em ação para se materializar o que foi preconizado na Carta Magna. Sabemos que os resquícios da exclusão e da discriminação continuam presentes nas instituições escolares e no pensamento da sociedade em geral, travando, até mesmo, debates sobre os “prejuízos” que podem sofrer os demais alunos numa sala de aula que recebe um aluno dito “especial” — ainda visto, em muitos casos, como uma ameaça física e/ou de atraso no rendimento da turma (AMARAL, 1998).

Assim, refletimos o quanto precisamos acompanhar os avanços obtidos no transcorrer da história e continuar lutando para que a educação seja realmente extensiva a todos. A inclusão escolar não pode ser apenas uma nomenclatura diferente usada para denominar os invisíveis nas escolas. Precisamos de ações a serem promovidas pelos sistemas de ensino e pelas escolas para fazer cumprir o previsto na Constituição Federal de 1988, reconhecendo os direitos dos alunos, sem discriminação.

A inclusão escolar, decorrente de uma educação acolhedora e para todos, necessita adotar a autonomia social e intelectual como objetivos norteadores da formação de educandos e de educadores, ao considerar que os caminhos pelos quais o conhecimento se produz não obedecem a critérios rígidos estabelecidos e limitados pelos componentes curriculares, mas, ao contrário, configuram redes imprescindíveis de ideias que se cruzam, formando tecidos singulares, sentidos originais. Esses movimentos colaboram para que os educadores se sintam capazes de trabalhar com todos os educandos, adequando suas práticas de acordo com o grupo heterogêneo de aprendizes presentes em sala de aula (VIEIRA, 2008, p. 46).

Outro documento importante de se destacar aqui é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Essa é uma importantíssima lei que rege o sistema de educação no Brasil, tanto público quanto privado. Ela reafirma a Constituição Federal de 1988 de forma mais específica no que diz respeito ao ordenamento da educação em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino.

Por meio da LDB, percebemos maior atenção ao público-alvo da educação especial no que diz respeito aos seus direitos, pautado numa educação para todos, em escolas regulares de ensino, respeitando a diversidade e a capacidade de cada um. No capítulo V, art. 58, da referida legislação, a educação especial — por longos anos substitutiva ao ensino comum — passa a ser assim significada:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

Prosseguindo em sua leitura, no Artigo 59, é assegurado aos educandos público-alvo dessa modalidade a organização específica que atenda às suas necessidades, com currículos, métodos, técnicas e recursos educativos diferenciados. Para que isso aconteça, é estabelecido que a ação pedagógica das escolas seja mediada por profissionais com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a inclusão desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Verificamos, assim, que a LDB 9394/96 é um marco histórico para a educação especial, ao dedicar um capítulo específico para a modalidade de ensino, mesmo que, de forma ampla e generalista, verse sobre todas as necessidades educativas dessa modalidade de ensino. É inegável a conquista obtida. Como profissionais da educação, sabemos que a materialização dessa lei é fruto de lutas seculares.

Diante das questões apresentadas até o momento e fazendo um paralelo com a presente pesquisa, que trata da educação dos surdos, analisamos o quanto esse sujeito, agora, tem o direito de requerer seu direito de frequentar a escola comum. Seu modo de ser/estar pode gerar olhares de estranhamento mediante a ausência da audição, mas é preciso romper com a ideia de que são incapazes e com dificuldades de aprendizagem. Sabe-se que a surdez não prejudica a apropriação dos conhecimentos trabalhados nos componentes curriculares e nem tampouco torna esse sujeito inferior aos demais, mas se caracteriza por especificidades que, dadas as condições objetivas para que a aprendizagem ocorra, ela gradativamente vai se efetivando, pois o tamanho da deficiência de um determinado sujeito é proporcional às barreiras impostas, como aponta Correia (2015). Se as barreiras são diminutas, as possibilidades emergem, bem como os processos de ensino-aprendizagem se colocam como mais possíveis.

O que a escola precisa é contemplar a diversidade linguística existente em seu cotidiano e promover acessibilidade aos materiais/recursos, de forma a utilizar mais

os canais visual-espacial na escolarização dos estudantes surdos. Vale destacar que a acessibilidade, em nenhum momento, prejudica a aprendizagem dos ouvintes que estão na mesma sala de aula; pelo contrário, pode ser um potencializador para a aprendizagem.

Assim, com um processo de reorganização das escolas e da formação docente e a garantia de melhores condições de trabalho, caminhamos para processos contínuos de inclusão escolar, garantindo o respeito às diferenças. Reconhecemos que ainda há muito a ser feito, porém os primeiros passos surgem e vão ganhando força com a voz dos incluídos e com o poder de lutas em prol da valorização desses sujeitos. Essa prática desperta, no cotidiano escolar, a necessidade de se organizar mais especificamente a escola para o atendimento às particularidades dos indivíduos, focando no direito de aprender de todos em uma escola para todos.

No que tange à inclusão do estudante surdo, destacamos também a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que representa uma grande conquista para os surdos brasileiros, pois oficializa a Língua Brasileira de Sinais (a Libras), assumida como a língua materna dos surdos e a segunda língua oficial do Brasil. Por essa lei, fica determinado que:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados (BRASIL, 2002).

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Por meio da Lei nº 10.436/2002, a Libras deve passar a ser valorizada nas escolas como a primeira língua do surdo (L1), tendo esse aluno o direito de receber toda instrução por meio dessa língua, sem desmerecer o que preconiza o art. 4º, parágrafo único, desta mesma lei: o uso da Libras não substitui a modalidade escrita da língua portuguesa (L2). O surdo necessita se desenvolver nas duas línguas concomitantemente no espaço escolar, passando a vigorar nas escolas o modelo bilíngue de educação para surdos. Sobre esse cenário, conclui Quadros (1997, p. 27):

Se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm

o direito de ser ensinadas na língua de sinais. A proposta bilíngue busca captar esse direito [...]. A língua portuguesa não será a língua que acionará naturalmente o dispositivo devido à falta de audição da criança. Essa criança até poderá adquirir essa língua, mas nunca de forma natural e espontânea, como ocorre com a LIBRAS.

A educação dos surdos na escola comum precisa envolver em suas ações também a cultura surda, permitindo que os alunos realizem trocas entre si sobre a pluralidade cultural e linguística existente e manifestada no ambiente de aprendizagem, possibilitando experiências baseadas na realidade.

Nesse sentido, pouco tempo depois, em 22 de dezembro de 2005, foi aprovado o Decreto nº 5.626, que regulamenta a Lei nº 10.436, considerando a pessoa surda como aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais, situação expressa no art. 2º do referido decreto.

Esse decreto coloca em discussão o uso e a difusão da Libras nas escolas em todos os níveis. O art. 3º estabelece que essa língua deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, colocando ainda como disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional (BRASIL, 2005). Observamos como esse decreto é importante para a educação do surdo, pois se preocupa com a formação de profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem desses alunos.

Nesse sentido, podemos destacar que esse decreto fomenta a necessidade de os profissionais da educação serem incentivados a compreender o universo que envolve os surdos: a Libras, suas identidades e sua cultura, para que o estudante surdo possa ser incluído nas escolas comuns de forma satisfatória. Nesse contexto, a inclusão do aluno surdo passa a ser vista de forma diferente, pois ele pode ser compreendido como um sujeito de direitos e de possibilidades que precisa das questões linguísticas que o constituem para se desenvolver.

O Decreto nº 5.626, no capítulo IV, trata do uso e da difusão da Libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à Educação. Assim, contempla a atuação do intérprete educacional e do instrutor de Libras nas escolas para propagar a aprendizagem dessa língua entre surdos e ouvintes. Mais adiante, trata da formação do profissional tradutor e intérprete de Libras, cuja função é a interação entre a língua falada e a língua de sinais, além da composição de maiores inter-relações entre o aluno surdo com o professor, os colegas e a equipe escolar. Em sala de aula, têm o papel de viabilizar a participação do aluno surdo em todos os contextos de aprendizagem, inclusive nas ações que se realizam fora dos espaços escolares.

Para tanto, em setembro de 2010, foi promulgada a Lei nº 12.319, que regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais e discorre sobre suas atribuições. Esse dispositivo legal define, em seu art. 2º, que esses profissionais terão a competência de realizar a interpretação das duas línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da língua portuguesa (BRASIL, 2010).

O intérprete deve ser um parceiro do professor em sala de aula, buscando orientá-lo mediante as trajetórias de aprendizagem do estudante surdo, sempre com o cuidado (previsto no art. 6º da Lei nº 12.319) de interpretar as atividades didático-pedagógicas e culturais de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares. Ele deve zelar também pelos valores éticos, pelo respeito à pessoa surda e à sua cultura, sendo fiel aos conteúdos que lhe couber traduzir.

O intérprete educacional é um profissional que deverá versar conteúdos da língua majoritária para a língua de sinais do país e vice-versa, mas que também se envolverá de alguma maneira com as práticas educacionais, constituindo aspectos singulares a sua forma de atuação. Não se trata de ocupar o lugar do professor ou de ter a tarefa de ensinar, mas sua atuação em sala de aula, envolvendo tarefas educativas certamente o levará a práticas diferenciadas, já que o objetivo nesse espaço não é apenas o de traduzir, mas também o de favorecer a aprendizagem por parte do aluno surdo (LACERDA, 2009, p. 33).

Nesse sentido, podemos compreender que cada profissional envolvido com a educação dos estudantes surdos necessita reconhecer a diferença como constitutiva do ser humano, respeitar a língua natural desses sujeitos, envolver-se com ações pedagógicas inovadoras frente às especificidades educacionais e linguísticas do aluno surdo, oportunizando o acesso a todos os conhecimentos. Nessa retrospectiva

histórica e legal da educação dos surdos, pode-se considerar que todos os movimentos analisados foram de extrema importância para o reconhecimento e o respeito da Libras e do sujeito surdo, situação também defendida por Skliar (2016, p. 29-30) quando destaca:

A potencialidade de reconstrução histórica dos surdos sobre a sua educação e sua escolarização é, sem margem para dúvidas, um ponto de partida para uma reconstrução política significativa e para que participem, com consciência, das lutas dos movimentos sociais surdo pelo direito à língua de sinais, pelo direito a uma educação que abandone seus mecanismos perversos de exclusão, e por um exercício pleno de cidadania. Reconstruir essa história é uma nova experiência de liberdade, a partir da qual se torna possível aos surdos imaginarem outras representações para narrarem a própria história do que significa ser surdo.

Nessa retomada legal, apontamos também a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (PNEEPEI) de 2008, que reconhece os desafios dos sistemas de ensino em se tornarem inclusivos, evidenciando a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las. É o reconhecimento das lutas sociais e uma aposta contra a exclusão. Essa política tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns, orientando a composição de respostas às necessidades educacionais dos alunos público-alvo da educação especial.

Conforme tal política, o alunado deve ser matriculado nas classes comuns do ensino regular e no AEE, “[...] complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” (BRASIL, 2008, p. 6).

Essa política é complementada pelos documentos subsequentes (Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, e Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011) que oferece orientações no que se refere ao público-alvo da educação especial: a) orientação pedagógica e normativa para a oferta do AEE; b) acesso aos currículos escolares; c) importância da parceria entre os profissionais da educação; d) composição de Planos de Atendimento Educacional Especializado, entre outros, por sua vez, elementos que fazem desencadear vários momentos de formação continuada de professores.



A Resolução nº 4/2009 estabelece que:

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços (BRASIL, 2009).

Nessa perspectiva, o atendimento educacional especializado se torna um parceiro da sala de aula comum, possibilitando que os professores especializados atuem em conjunto com os professores da sala comum para “[...] prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes”, conforme art. 3º do Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011).

Por isso, neste estudo de mestrado, buscamos pelas interações entre documentos orientadores da escolarização de estudantes surdos e a literatura vigente com as questões vividas nas escolas vinculadas à Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia/ES, pois esse diálogo pode contribuir para a formação continuada e ajudar os profissionais da educação a pautarem suas ações pedagógicas em orientações que sinalizam para o direito à educação, colaborando também para que as normatizações considerem questões vividas nas escolas que afetam o trabalho pedagógico realizado com os surdos nas escolas comuns.

#### 4 AS CONTRIBUIÇÕES DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS E PHILIPPE MEIRIEU NA ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM FOCO

*Necessitamos construir a emancipação a partir de uma nova relação entre o respeito da igualdade e o princípio do reconhecimento da diferença (SANTOS, 2007, p. 62).*

*No instante em que agimos é o outro que age e apenas ele, pois apenas ele pode decidir seu destino, e é esta, precisamente, a finalidade de toda educação. [...] porque sei que não posso educar nada nem ninguém, mas apenas criar as condições para que o outro se eduque ele próprio [...] e para recordar mais uma vez a célebre fórmula de Lacan, 'se eu me coloco no lugar do outro, onde é que o outro se colocará'? (MEIRIEU, 2002, p. 274-275).*

Nesta seção, a partir das palavras em epígrafe, buscamos pontuar as contribuições — sociológica e pedagógica — que ambos os autores trazem para o estudo e como nos ajudam a pensar o direito à inclusão de surdos nas escolas comuns.

Boaventura de Sousa Santos (2007, 2010) e Philippe Meirieu (2002, 2005), contribuem para a pesquisa porque o primeiro autor apresenta um conjunto de reflexões teóricas no campo da sociologia do conhecimento para pensarmos sobre a inclusão de estudantes surdos nas escolas comum, enquanto o segundo nos respalda, pedagogicamente, para a problematização da temática em tela. Nossos atravessamentos, como profissional da educação, proporcionam certa/o implicação/engajamento com essa modalidade da educação, ao mesmo tempo que possibilita questionamentos de ordem prática e teórica. Dessa forma, podemos compor diálogos com esses autores, defendendo assim a importância da nossa proposta de formação continuada para os profissionais envolvidos com a escolarização dos estudantes surdos nas escolas comuns.

Uma proposta formativa deve, antes de tudo, abranger o público para o qual está se endereçando e permitir que ele tome seu lugar dentro dela. A formação deve contribuir para a construção e o desenvolvimento profissional no que diz respeito ao processo educativo. Nesse sentido, assim como o professor busca a apropriação de saberes e conhecimentos que lhe possibilitem ministrar aulas mais reflexivas, ele deve também possibilitar que seus alunos se tornem emancipados e capazes de se manifestarem

de forma crítico-reflexiva de onde estão. É preciso encontrar o significado no que se ensina e no que se aprende.

Por conseguinte, a significação vem a partir da compreensão que é resultado da comunicação. No caso dos alunos surdos, é de fundamental importância o reconhecimento da sua diferença linguística para que os processos de ensino-aprendizagem aconteçam de forma respeitosa, a fim de que os surdos se apropriem dos conhecimentos e os relacionem com suas vidas e com os usos que farão na sociedade. Essa ideia deve estar presente nas formações continuadas, a partir da qual todas as reflexões e construções necessitam estar pautadas, reconhecendo e respeitando as diferenças, repensando numa prática que atenda toda a diversidade e permitindo que os sujeitos sejam autores de suas próprias histórias.

A seguir, dialogaremos com Boaventura de Sousa Santos e Philippe Meirieu, como também apresentaremos de alguns de seus conceitos que embasam nosso estudo.

#### 4.1 BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS: TRADUÇÕES DE CONCEITOS NA INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NA ESCOLA REGULAR

Nascido em Coimbra (Portugal), nos anos de 1940, Boaventura de Sousa Santos é doutor em Sociologia do Direito pela Universidade de Yale, professor catedrático da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e professor visitante da *University of Wisconsin-Madison Law School*. Dirige o Centro de Documentação 25 de Abril e o Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. É reconhecido mundialmente por suas teorias e sua contribuição incessante nos discursos, entre outros, sobre movimentos sociais, igualdade/diferença, direitos humanos, justiça social/cognitiva e emancipação.

Com base nos estudos do autor, objetivamos sinalizar como seu pensamento atravessa as práticas escolares, no que diz respeito à inclusão do estudante surdo nas escolas comuns, elencando alguns conceitos em diálogo com a proposta de pesquisa que sustenta esta dissertação de mestrado. Assim, concentramo-nos nos seguintes conceitos: “razão indolente”, “sociologia das ausências e das emergências” e, por último, “processo de tradução”. Por esses conceitos, pretende-se compreender a importância do direito à educação para todos, rompendo com pressupostos

enraizados nas escolas que, em alguns casos, a impede de ser uma escola inclusiva. Procuramos, com isso, desvelar a importância da formação continuada, a fim de que os docentes atentem para o direito à escolarização desses estudantes nas escolas comuns.

Compartilhamos com o autor o ensinamento de que temos o direito à igualdade quando a diferença nos inferioriza e temos direito à diferença quando a igualdade nos descaracteriza (SANTOS, 2010, p. 313). Esse é um dos pensamentos de maior destaque desse pensador. Podemos, a partir dessa afirmação, analisar o processo de inclusão dos estudantes surdos na escola regular, ou seja, destacar a educação como direito igual para todos e o respeito às particularidades desses sujeitos, dentro desse processo. Assim, encontramos o acolhimento das diferenças sem descaracterizar o sujeito e reduzi-lo a uma condição específica, mas sim respeitá-lo, compondo a acessibilidade necessária para que ele seja contemplado no planejamento e na organização escolar.

Dessa forma, podemos compreender que, em tempos de inclusão social e escolar, é necessário que dialoguemos com diversos tipos de conhecimentos em busca da emancipação social e do combate ao pensamento hegemônico, proporcionando a sujeitos, muitas vezes, invisibilizados, o protagonismo de suas histórias. Para se combater pensamentos hegemônicos, é importante colocar em análise a racionalidade moderna, manifestada pela “razão indolente”, que se mostra preguiçosa, única e exclusiva, não se exercitando o suficiente para poder ver a riqueza inesgotável de conhecimentos/experiências existentes no mundo contemporâneo. A “razão indolente” se manifesta de duas formas: metonímica e proléptica, ambas baseadas em figuras literárias que significam, respectivamente, tomar a parte pelo todo e conhecer no presente a história do futuro – futuro pré-determinado.

Essa realidade preguiçosa reduz a realidade social, julgando ser irrelevante muita experiência que poderia enriquecer os contextos escolares, como permitir que os estudantes surdos/profissionais especializados possam ensinar a língua materna dos surdos (Libras) aos demais estudantes, facilitando a comunicação e a compreensão de como essa língua se articula. Como a Libras ainda se configura em uma língua utilizada por um grupo específico de estudantes, a razão indolente projeta a ideia de que ela é menos importante que a língua portuguesa (utilizada pela maioria dos

alunos); que a cultura surda não precisa ser explorada na/pela escola e que os currículos escolares precisam dar conta daqueles estudantes que não apresentam nenhum tipo de deficiência, excluindo o surdo, por exemplo, dos processos de ensino-aprendizagem que se desenrolam nas escolas comuns.

Por meio da razão metonímica e proléptica criam-se pressupostos de que a escola, no tempo presente, precisa dar conta de um todo homogêneo — por isso cabe compor currículos padronizados — e qualquer diferença é lançada para um tempo futuro na crença de que “um dia, quem sabe, eles aprendem” ou “quem sabe a escola muda”. Na compreensão de Santos (2010, p. 281), a “razão indolente” constitui “[...] os excluídos foucaultianos, o ‘eu’ e o ‘outro’, simétricos numa partilha que rejeita ou interdita tudo o que cai no lado errado da partilha”.

Nesse sentido, compreendemos, com Santos (2010), o quanto os estudantes surdos, muitas vezes, são reféns da condição de não ouvintes e generalizados como incapazes de progredir nos estudos, já que a “razão indolente” faz com que muitos professores acreditem que a falta de formação específica os desobriga a mediar a aprendizagem desses sujeitos, cabendo ao intérprete escolar e à frequência nas salas de recursos a responsabilização única pela mediação da aprendizagem no contexto escolar. Com isso, desperdiça-se um vasto ramo de conhecimentos que esse aluno leva para a escola, bem como o compartilhamento de experiências enriquecedoras de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos. A isso denominamos, segundo as palavras de Santos (2007), “epistemicídio”, ou seja, a morte de outros saberes, a destruição de conhecimentos e o desperdício de experiências.

Segundo Santos (2007), precisamos prestar atenção nos diferentes modos como a razão metonímica e proléptica se desvelam nos contextos sociais. O autor diz que elas se presentificam em forma de monoculturas: 1 – do saber e do rigor: privilegia-se como único saber o saber científico, descartando todos os outros tipos de saber; 2 – do tempo linear: traz a ideia de que a história tem um sentido e uma direção linear e única; 3 – da naturalização das diferenças: inferioriza todo aquele que se desvia do “padrão” 4 – da escala dominante: somente valoriza/reconhece o universalismo e a globalização; 5 – do produtivismo capitalista: ideia de que o crescimento econômico e

a produtividade mensurada em um ciclo de produção determinam a produtividade do trabalho humano ou da natureza. Tudo o mais não conta.

Assim, compreendemos o quanto essas monoculturas se presentificam no processo de escolarização dos surdos, quando, por exemplo, não se consideram a Libras, a cultura surda e os/as saberes/necessidades desses alunos como importantes para a escola também; não se reconhece o quanto os surdos precisam de tempos distintos para aprender, sobretudo porque simultaneamente lidam com duas línguas na escola comum; não se assume a diferença como potência, mas como desigualdade (o surdo passa a ser visto como residual/invisível em sala de aula); não potencializa necessidades/saberes/trajetórias de escolarização mais específicas, somente o que a “maioria” demanda; finalmente valoram-se somente modos de produção/apropriação de conhecimentos advindos de um currículo inflexível e pensado para um padrão de aluno.

Com essas cinco monoculturas, os estudantes surdos passam a ser significados como não propensos à aprendizagem, residuais, considerados como sujeitos cuja aprendizagem é de responsabilidade dos profissionais especializados, ou seja, são indivíduos que vivenciam processos de exclusão da/na escola/sala de aula. Diante desse cenário, muitas vezes, o surdo é visto de forma inferior aos demais alunos, gerando o descrédito em tudo aquilo que traz com ele e que gostaria de compartilhar com os demais colegas e professores. Em alguns contextos, justifica-se que esse assunto interessa apenas aos surdos e àqueles que convivem diretamente com eles.

O movimento de inclusão tem como meta não deixar nenhum aluno fora do ensino regular, desde o início da escolarização, propondo que a escola é que deve se adaptar ao aluno. Busca contemplar, assim, a pedagogia da diversidade, pois todos os alunos deverão estar dentro da escola regular, independentemente de sua origem social, étnica e linguística. Para tal, a escola deve ser criativa no sentido de buscar soluções visando à manutenção desse aluno no espaço da sala de aula regular, levando-o a obter resultados satisfatórios em seu desempenho acadêmico e social (MAZZOTA *apud* LACERDA; LODI, 2009, p. 15).

Na busca por combater as atitudes contidas no conceito de “razão indolente”, o autor destaca duas importantes vertentes que são as “sociologias das ausências e das emergências”. Na primeira, Santos (2007) busca compreender como as ausências são produzidas. Tenta mostrar que o que não existe é produzido ativamente como não existente, como uma alternativa não crível, descartável e invisível à realidade

hegemônica de mundo. No caso da escolarização do estudante surdo, evidencia que há uma língua, uma cultura, identidades e propostas de trabalho pedagógico que existem, mas invisibilizadas no contexto escolar. Com a segunda sociologia, compõe movimentos para que essa produção invisível passe a ser vista e reconhecida como possível/potente e capaz de colaborar para as demandas existentes na esfera social. Com essa segunda sociologia, compõem-se espaços nos currículos escolares para que todas as produções culturais relativas aos surdos passem a fazer parte do trabalho pedagógico escolar.

Seguindo essa linha de raciocínio, concordamos com Santos (2007), quando propõe que as monoculturas sejam confrontadas por um conjunto de ecologias, pois “[...] temos que fazer que o que está ausente esteja presente, que as experiências que já existem, mas são invisíveis e não críveis estejam disponíveis; ou seja, transformar os objetos ausentes em objetos presentes” (SANTOS, 2007, p. 32). Com as ecologias, rompemos com as monoculturas trazidas pela “razão indolente” e podemos vislumbrar saberes diversos dialogando com o saber científico, respeitando tempos, espaços (local e global) e diferenças/igualdades, valorizando assim tudo o que se é produzido.

É necessário fazer emergir a produção de experiências possíveis, que não estão dadas porque não existem alternativas para isso, mas são possíveis; é mister deixar aparecer o que está invisível, descartado. Tudo isso precisa ser realizado, porque segundo o autor que trazemos para esse diálogo, “[...] um grande desafio é enfrentar o desperdício de experiências, quando muitos dizem que não há alternativas para isso, sendo que a realidade nos mostra o contrário” (SANTOS, 2007, p. 24).

Como destaca Santos (2007), esse novo modo de produção de conhecimento busca inverter esse quadro indolente, substituindo as monoculturas pela emergência das ecologias. Essas se estruturam em cinco possibilidades: 1 – ecologia dos saberes, em que vários saberes passam a dialogar num mesmo ambiente, enriquecendo-o e fazendo emergir as contribuições que geram para a realidade social; 2 – ecologia das temporalidades, pois se reconhece que existe o tempo linear, porém consideram-se também outros tempos; 3 – ecologia do reconhecimento, porquanto as diferenças que valem são aquelas que não produzem invisibilidades e são frutos de um processo de eliminação das hierarquias ; 4 – ecologia da “transescala”, pois destaca que é importante articular (em nossos projetos) as escalas locais, nacionais e globais; por

fim, 5 – ecologia das produtividades, que consiste na recuperação e na valorização dos sistemas alternativos de produção que se tornaram ocultas pelo capitalismo produtivista.

Na busca por combater as atitudes contidas no conceito de “razão indolente” no contexto escolar, podemos refletir, concordando com o autor, que não existe um saber único e acabado, como também não existe aquele sujeito que é totalmente desprovido de conhecimento. Para tanto, é necessário criar condições para que os saberes possam dialogar e produzir cidadãos conscientes e emancipados socialmente. Diante disso, os momentos de formação continuada se colocam como necessários, porque eles podem ajudar os professores a descobrir seus saberes, suas potências e suas necessidades mediante o movimento ético da inclusão escolar.

Quando o foco é a formação de profissionais docentes, o contexto do vivido é tomado como compromisso ético-político do grupo e trabalha-se no sentido de mudança percebida como necessária para a transformação, num movimento simultâneo de emancipação dos sujeitos e das condições vividas, pela via do conhecimento crítico dos contextos individuais e sociais (JESUS, 2008a, p. 150)

Isso nos fala de currículos mais abertos e atentos aos vários conhecimentos, histórias de vida, trajetórias e modos de produção de existência presentes na vida social e escolar. Aponta possibilidades para a inclusão dos estudantes surdos nas escolas comuns, pois a Libras pode dialogar com outras línguas; a cultura surda busca pontos de contato com outras produções culturais; respeita-se o tempo de aprender desse sujeito que traz especificidades em seu processo de apropriação do conhecimento e entende a importância do equilíbrio do reconhecimento da diferença e da igualdade, projetando cenários educacionais nutridos pela equidade.

Refletindo sobre os documentos que embasam a inclusão do aluno surdo na escola comum, entendemos que eles devem romper com os pressupostos da “razão indolente”, pois, ao mesmo tempo, devem reconhecer o igual acesso à educação para todos, sendo também necessário que se respeitem as particularidades de cada sujeito. Isso, na lógica de Santos (2010), demandará um profícuo exercício com os pressupostos da “sociologia das ausências e das emergências” para que as várias ecologias explicitadas estejam neles contidas, pois contêm elementos para



falarmos/lutarmos em prol não só de uma justiça social, mas também uma justiça cognitiva.

Esses documentos devem buscar fundamentos na “sociologia das ausências e das emergências” para ajudar as escolas a compreenderem que os currículos são marcados por relações de poder, ideologias e relações/lutas culturais (SILVA, 2010). Por isso, há de se trazer para eles muitos conhecimentos existentes, mas invisíveis em muitas práticas escolares, bem como o fato de as pessoas necessitarem de tempos diferenciados para aprender, pois o conhecimento precisa ser assumido como redes cotidianas “[...] atravessadas por diferentes contextos de vida e valores, o que, a nosso ver, proporciona a dimensão de complexidade para a educação que defendemos, ou seja, por ser tecido junto no cotidiano vivido”, como afirma Ferraço (2008, p. 31).

Além disso, espera-se que a diferença não seja sinônimo de desigualdade, ou seja, a diferença deve ser assumida como um elemento que “[...] abre caminhos para pensarmos a existência de uma pluralidade de conhecimentos, culturas, formas de vida e leitura da realidade a serem trabalhadas nos currículos escolares” (VIEIRA, 2012, p. 107). Com isso, uma sala de aula heterogênea é sinal de potência, de troca, de múltiplos aprendizados e de crescimento intelectual e pessoal. No caso específico deste estudo de mestrado, uma sala de aula que conta com a presença de estudantes surdos abre precedentes para se explorar o bilinguismo, as múltiplas identidades, o multiculturalismo e os diferentes modos de ser sujeitos em uma sociedade marcada pela complexidade linguística. Esse cenário, por ser desafiador, demanda investimentos na formação docente para reconhecimento da educação como direito social, por isso é necessária a articulação entre o vivido na escola e o conhecimento da legislação vigente.

Podemos, na lógica de Morin (2005), religar experiências globais com as locais, pois uma afeta a outra na vida em sociedade. No caso dos surdos, isso significa religar línguas que podem se traduzir em conhecimentos comuns e específicos que promovem o crescimento de sujeitos surdos e ouvintes. Em assim sendo, necessidades comuns de aprendizagens que atravessam a formação dos alunos passam a dialogar com outras mais específicas, não menos importantes, mas necessárias para o sujeito lidar consigo e com a complexa vida em sociedade. Por

último, que haja outras linhas de análise para pensarmos no que vem a ser produção no contexto escolar, em tempos de mensuração do conhecimento em escalas globais (avaliações de larga escala), desmerecendo ricos movimentos locais feitos em prol de escolas mais inclusivas.

Esse é o ponto relevante de nossa pesquisa, pois, dentro das escolas, verificamos que, muitas vezes, não existe o diálogo entre documentos orientadores do processo de escolarização de surdos, a literatura produzida pela área e as ações escolares, situação que dificulta um processo de aprendizagem favorável para o desenvolvimento do estudante surdo e desvela a necessidade de formação docente para aprofundamento teórico-prático dessa relação. A política de educação especial demanda constantemente seu fortalecimento, por isso, com base em Santos (2010), defendemos que nenhum documento pode trazer um saber único e acabado. As ações da escola podem auxiliar na reorganização dessas políticas e fortalecer as ações em favor da inclusão com qualidade e para todos.

Nessa perspectiva, torna-se importante destacar também o tempo de aprendizagem de cada aluno, sem tecer diagnósticos precoces que versam sobre incapacidades e comparações, pois cada um apresenta um ritmo, ligado à sua história de vida e às condições de desenvolvimento. Respeitar o tempo e o espaço de cada aluno faz parte do contexto da aprendizagem e deve ser um assunto abordado em documentos orientadores da educação especial e no vivido nas escolas, por sua vez discutido/aprofundado nos momentos de formação inicial e continuada de professores.

Respeitar o espaço de aprendizagem também implica respeitar a acessibilidade necessária para aprendizagem. No caso dos estudantes surdos, necessitamos quebrar o paradigma de que a língua portuguesa é superior às demais, nesse caso a Libras, pois, para o surdo, o ensino deve ser ministrado em sua língua materna, ficando a língua portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita. De nada adianta “pensar” e “compor” ações de inclusão para os alunos surdos se o que se busca é adequá-los a um modelo de educação para ouvintes. O surdo não precisa somente estar na escola. Ele precisa ser parte da escola. Só assim, os processos de inclusão farão sentido em sua formação.

Tanto na inclusão escolar como na educação bilíngue, quando não mudam os olhares sobre os surdos, e não se olha para as singularidades, podemos ver a redução da surdez aos processos linguísticos, à capacidade de comunicação com o outro surdo e com o outro ouvinte, uma redução que não leva em conta a cultura, as experiências surdas e as múltiplas possibilidades de ser surdo (THOMA, 2012, p. 213).

Assim, podemos compreender a inclusão do surdo num quadro de respeito às diferenças dentro de uma escola para todos, reconhecendo o que cada sujeito pode oferecer, para dismitificar a relação de poder entre as línguas e também entre os sujeitos, com o intuito de valorizar cada um por meio de suas potencialidades e possibilidades. Criam-se assim estratégias para se articular os conhecimentos e as práticas pedagógicas dentro da pluralidade existente.

Essa articulação e a valorização dos saberes dentro da escola ampliam as relações e as experiências, fazendo emergir, no contexto escolar, conhecimentos que vão além daqueles propostos pelos currículos prescritos e livros didáticos. Nesse contexto, surge também a necessidade de dar sentido a essas práticas e saberes, dentro de um currículo vivido, com fundamentos na coerência e na inserção desses novos conceitos em um mundo de experiências plurais e possíveis. Santos (2007, p. 39-40, grifos do autor) denomina esse processo como “tradução”:

[...] um processo intercultural, intersocial [...] é traduzir saberes em outros saberes, traduzir práticas e sujeitos de uns aos outros, é buscar inteligibilidade sem “canibalização”, sem homogeneização [...]. Portanto, é preciso tentar uma nova maneira de relacionar conhecimentos.

Compreender essa dimensão dentro da educação é estar comprometido com um processo de emancipação pela educação, não se conformando com realidades postas e formando subjetividades potenciais que valorizam as diversas experiências. Essas subjetividades são denominadas “rebeldes” Santos (2007), por apostarem em mudanças e em possibilidades de se fazer traduzir sujeitos em outros sujeitos; conhecimentos em outros conhecimentos e experiências em outras experiências, combatendo a indolência do pensamento moderno e fortalecendo os pressupostos da “sociologia das ausências e das emergências”. Buscamos, com isso, permitir que as experiências dos surdos possam ser compartilhadas com os ouvintes (e vice-versa); que se possa perceber a infinita riqueza de se ampliar os repertórios linguísticos desses sujeitos.

Na lógica da “tradução”, podemos destacar que a diversidade linguística na escola inclusiva tem o potencial de articular a Libras e a língua portuguesa para romper com as barreiras postas pela divisão entre o silêncio e a comunicação. Assim, será possível o diálogo entre diferentes vozes que se traduzem em conhecimentos e aprendizagens.

A voz dos surdos são as mãos e os corpos que pensam, sonham e expressam. As línguas de sinais envolvem movimentos que podem parecer sem sentido para muitos, mas que significam a possibilidade de organizar as ideias, estruturar o pensamento e manifestar o significado da vida para os surdos. Pensar sobre a surdez requer penetrar no “mundo dos surdos” e “ouvir” as mãos que, com alguns movimentos, nos dizem o que fazer para tornar possível o contato entre os mundos envolvidos, requer conhecer a “língua de sinais”. Permita-se “ouvir” essas mãos, pois somente assim será possível mostrar aos surdos como eles podem “ouvir” o silêncio da palavra escrita (QUADROS, 1997, p. 119).

Nesse movimento, consideramos a inclusão do estudante surdo como uma possibilidade de trocas entre surdos e ouvintes, situação que precisa se fazer presente para que as experiências possam ser valorizadas. É necessário ao surdo compreender a importância da língua portuguesa para desvendar o que as palavras escritas podem ensinar, sendo útil esse aprendizado para sua vida. Ao ouvinte torna-se importante compreender que a Libras é a estratégia de comunicação utilizada por esses sujeitos que têm necessidades linguísticas diferenciadas, mas que transmitem infinitas palavras, todas elas repletas de emoções e significados.

Compreendemos que teóricos como Boaventura de Sousa Santos (2007, 2010) nos dão base para novas práticas pedagógicas, necessitando que elas mantenham diálogos frequentes com os documentos orientadores da educação especial e a literatura da área, principalmente nos momentos de formação de professores, traduzindo-se em melhorias nos processos de ensino-aprendizagem. A legislação e as teorias que fundamentam a inclusão dos surdos também necessitam buscar por processos de “tradução” com o vivido nas escolas, chegando, quem sabe, em um denominador comum: o objetivo de tratar o direito de aprender em uma escola para todos, que respeita as diferenças e valoriza as particularidades de cada aluno.

## 4.2 AS IDEIAS DE PHILIPPE MEIRIEU: CONTRIBUIÇÃO PARA A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NA ESCOLA REGULAR

Trazemos, também para esse trabalho, as contribuições de Philippe Meirieu (2002, 2005) para pensarmos a inclusão de surdos em escolas comuns e conseqüentemente a importância de momentos de formação que articulem a legislação educacional com o vivido nas escolas.

Nascido em Alès (França), no final dos anos 1940, Philippe Meirieu formou-se em Filosofia, Letras e Ciências da Educação. Doutor em Letras e Ciências Humanas, lecionou em todos os níveis da educação escolar, em que realizou inúmeras experiências pedagógicas.

Philippe Meirieu é reconhecido pela sua preocupação com a aprendizagem e defende uma prática pautada nas necessidades de cada aluno, acreditando que os estudantes são aqueles que nos dão pistas acerca dos caminhos que precisamos percorrer para atingirmos a educação como um direito de todos. O autor acredita que uma pedagogia inovadora/diferenciada é aquela que alia a teoria com a prática. Por isso, depois de alguns anos se dedicando à pesquisa e à formação de professores, resolveu voltar ao “chão” da escola para melhor compreender o que ocorre nesse espaço e também manter contatos mais diretos com os alunos:

[...] uma coisa é poder, de tempos em tempos, “mergulhar” nas realidades cotidianas do ensino primário e secundário, ouvir os professores falarem de seu trabalho e estar atento às suas preocupações, ler os levantamentos e os testemunhos que são publicados; outra coisa é ver-se confrontado dia após dia com os alunos de uma sala de aula, manter-se durante um ano escolar fiel às suas convicções, enfrentar no dia a dia as restrições inerentes à vida de um estabelecimento escolar... Por isso, creio ser necessário reassumir um compromisso no ensino secundário, e escolher, para isso, um estabelecimento considerado “difícil”, na aglomeração suburbana [...], onde resido (MEIREU, 2002, p. 9-10).

Sendo esse autor totalmente envolvido com as questões pedagógicas, elencamos alguns de seus conceitos para analisarmos a temática de estudo desta dissertação de mestrado, esboçando sua contribuição para a pesquisa, pois nos ajuda a pensar os profissionais da educação como sujeitos de conhecimentos (situação que institui a

eles a identidade de pedagogos no contexto francês<sup>6</sup>); os estudantes como sujeitos educáveis; as escolas como espaços-tempos que precisam assumir o compromisso de garantir o direito de aprender a todos (sem reservas); os currículos como produções culturais comprometidas com a apropriação de conhecimentos que promovem o vínculo entre as pessoas e a sociedade (para o autor, a pessoa precisa compreender a sociedade em que vive, pela via de um conhecimento emancipatório e crítico) e as práticas pedagógicas como desencadeamentos de ações realizadas entre sujeitos que aprendem por meio de uma pedagogia diferenciada.

Meirieu (2005, p.43) defende a educabilidade de todos, sendo um grande desafio e a aposta fundamental a ser assumida pela escola, pois “[...] toda criança, todo homem é educável”. É uma aposta da escolha pela educação contra a exclusão. “[...] Aquele que não acredita na educabilidade de seus alunos faria melhor se o abandonasse”. Com essas palavras, o autor nos faz refletir sobre a nossa atuação como professores frente à pluralidade de sujeitos existentes nas salas de aula, em que não deveria ser permitida a seleção de quem tem o direito de aprender, pois a educação é para todos. Devemos estar abertos para a busca de novas práticas pedagógicas que permitam efetivar o vínculo social entre o estudante e a sociedade, pela via do acesso ao conhecimento. Meirieu (2005, p. 44) acredita que

[...] a escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva.

Nesse sentido, podemos pensar sobre o desafio que é a educação inclusiva e na temática deste estudo, que focaliza o aluno surdo na escola comum, bem como a formação continuada de professores em contexto. Avançamos em dispositivos legais e temos acesso a uma gama de informações sobre esse processo de inclusão, mas ainda verificamos inseguranças, medos, invisibilidades e desacordos entre as práticas e a legislação, pois, muitas vezes, as escolas centralizam a responsabilidade dessa ação nos professores/profissionais de educação especial. Esse cenário demonstra lacunas na formação do professor quanto ao conhecimento sobre o que preconiza a legislação vigente, por isso a importância de trazê-lo nos momentos de formação.

---

<sup>6</sup> No contexto francês, é denominado pedagogo aquele que se coloca em estado de pesquisa; portanto, é muito além de possuir um título acadêmico.

Mas, pensando assim, onde fica a educabilidade de todos? O professor não deveria abrir mão de seus alunos, mas acreditar que existem diversas possibilidades para que o aprendizado aconteça. É nesse sentido que salientamos um dos conceitos de Meirieu (2002), o “momento pedagógico”. É quando o professor depara com o aluno concreto, que lhe exige um novo olhar sobre sua prática pedagógica a fim de que essa faça sentido para ele e que desperte o seu interesse pelo que lhe é ensinado. Como diz o autor, é o instante em que o professor, levado pela exigência daquilo ensina, pelo rigor de seu pensamento e dos conhecimentos que deve mediar, simultaneamente percebe um aluno concreto que lhe impõe um recuo que nada tem de renúncia (MEIRIEU, 2002).

O momento pedagógico pode ser compreendido como esse encontro exigente de duas pessoas que se envolvem em uma partida em que nada é jogado com antecedência e em que a “dureza” do objeto de transação, sua coerência interna, sua estrutura própria regulam permanentemente a relação. É nisso que o momento pedagógico, embora remeta inevitavelmente a uma relação entre dois parceiros, nada tem a ver com o “relacional” concebido como a mera empatia recíproca de duas subjetividades que se expandem. O que separa irremediavelmente o “relacional” do “pedagógico” é o controle sobre o objeto de transação interindividual, o trabalho comum de elucidação do que se deve compreender que se diz, do que se deve partilhar na compreensão daquilo que se transmite (MEIRIEU, 2002, p. 90, grifos do autor).

Assim, o “momento pedagógico” ocorre quando a prática pedagógica precisa ser reconstruída diante da tensão anunciada entre o encontro da diferença em sala de aula e a exigência de algo que precisa ser ensinado, em que ambas precisam ser respeitadas e nenhuma pode ser descartada. Nesse contexto, “[...] a pedagogia constitui-se, então, como atividade em tensão permanente entre o que escraviza e o que alforria”, como destaca Meirieu (2002, p.125). É necessário criar diálogos entre os saberes e as experiências, atribuindo sentido, importância e estratégias para que o ensino seja produtivo para as partes envolvidas e que compartilham dessa esfera do aprender-ensinar.

O saber não deve ser imposto e visto como uma condição para somente conquistas do tipo passar de ano, aprovar no vestibular, obter um trabalho, entre outras. É necessário o despertar para o aprender, caso contrário a tensão entre ensinar e aprender só aumenta. É na relação com o outro no cotidiano da escola que se constitui o saber. Nesse contexto, o aluno tem o direito de entender que não sabe tudo; que

possui uma infinidade de saberes e que tem o direito de aprender o que não sabe, traduzindo um conhecimento no outro, como diria Santos (2010).

Na ação docente (frente ao contexto da inclusão), é necessário diferenciar sem excluir e proporcionar a troca de saberes que respeitem os tempos e as realidades de cada aluno. Assim, compreendemos que as práticas pedagógicas não caminham sozinhas, mas devem estar pautadas em documentos que regem o dia-a-dia da escola e que não devem chegar prontos e pré-determinados para apenas serem aplicados. Devem permitir que se considerem as características específicas do contexto de cada escola e dos sujeitos que a compõem, fomentando processos de formação continuada em contexto.

Verificamos assim um ponto de tensão entre os documentos e as práticas pedagógicas para a inclusão dos alunos surdos, pois ambos são essenciais e nenhum deve ser exaltado em detrimento a outro. As ações devem se configurar dentro de um projeto comum que legitima os anseios dos sujeitos, as trajetórias, as condições materiais e humanas necessárias ao processo, a formação dos sujeitos envolvidos, a composição de currículos, atrelados ao direito de aprender e à diversidade humana, compostos por diversos saberes por sua vez.

É preciso, de fato, sair da relação dual e criar oportunidades de investimentos múltiplos e transversais, multiplicar as relações de colaboração que permitam escapar aos conflitos estéreis. Romper com o enfrentamento entre os desejos individuais imediatos e organizar, ligando esses desejos uns aos outros, projetos que ajudem os indivíduos a se “livrarem” de sua fantasia de onipotência. Instalar entre as pessoas “alguma coisa” que as obrigue a sair do face a face, a dirigir o olhar a outros lugares, a fazer juntos para descobrir juntos que o mundo existe e que seus caprichos não podem ser lei (MEIRIEU, 2005, p.120, grifos do autor).

Compreendemos que a educação se dá numa constituição múltipla de trocas, em que “[...] cada aluno aprende de uma maneira que lhe é própria e que todos na sala de aula devem atingir os mesmos objetivos [...] [considerando no processo que] o lado a lado é sempre melhor que o face a face” (MEIRIEU, 2002, p.31), pois assim são reveladas as possibilidades de cada um, sendo traduzidas em reflexões e ações.

Para se vivenciar momentos pedagógicos com todos os alunos, acreditamos, seguindo a linha de pensamento de Meirieu (2002), que também precisamos compor o que o autor denomina “solicitude”, ou seja, a necessidade de o professor se envolver



com a formação dos alunos, reconhecendo-os em suas particularidades e, de certa forma, pensar em ações a serem desenvolvidas com ética e compromisso com a educação.

A “solicitude” deve ser entendida aqui em toda a complexidade do termo: ela se insere em um fundo de inquietude, beira o tormento, manifesta-se pela preocupação assumida pelo futuro do outro tanto quanto pela vontade de estimulá-lo a agir ele mesmo, a se pôr em movimento e a decidir sua própria trajetória. A “solicitude” é, ao mesmo tempo, a preocupação com sua parte de responsabilidade no destino do outro e o estímulo para que ele também tome parte de seu destino. É o fato de ser “tocado”, afetado pelo outro, tomado de compaixão em relação a ele e de querer, simultaneamente, interpelá-lo para que ele próprio se conduza... (MEIRIEU, 2002, p. 70, grifos do autor).

O compromisso da escola com a inclusão dos alunos surdos deve estar pautado em suas potencialidades e necessidades e não focado em laudos sociais que alocam muitos sujeitos que têm qualquer tipo de diferença mais significativa para um lado abissal<sup>7</sup> (SANTOS, 2010) da sala de aula. Se a educação é um direito de todos, o aluno surdo precisa ser significado como um sujeito por todos dentro da escola e não somente de um setor específico ou de profissionais especializados.

A “solicitude” não pode se deixar levar pela afetividade das emoções e pelo julgamento de incapacidade e fragilidade do outro. Como educadores, temos a responsabilidade e a inquietude de nos envolver com a formação do outro, sem, com isso, nele alimentar a ilusão de que o professor poderá aprender em seu lugar (MEIRIEU, 2002). A “solicitude” é a manifestação da preocupação consigo e com o outro. É a preocupação com um outro diferente de mim; com alguém com quem não se mantém uma relação consanguínea, mas sim uma relação ética. É a ética do direito de aprender e do compromisso de mediar aprendizagens.

A “solicitude” pode ajudar os profissionais da educação a comporem políticas e práticas pedagógicas que adensem as lutas por melhores condições de trabalho para os professores (dado o compromisso assumido com a formação do aluno) e a sistematização de ações que levem esses educadores a não abrir mão de ensinar os alunos (mesmo em suas diferenças), pois assumimos o compromisso ético de

---

<sup>7</sup> Pautamo-nos em Santos (2010) ao conceituar o “pensamento abissal”: aquele que divide a realidade social em um lado visível e outro invisível. No primeiro convivem modos de existência hegemônicos e no segundo tudo o que é produzido socialmente como descartável.

promover a vinculação social de cada sujeito pela via do acesso a conhecimentos críticos e emancipatórios.

Quanto à inserção do aluno surdo no ensino regular, muitos aspectos não são contemplados nas experiências inclusivas em desenvolvimento, pois, frequentemente, “a criança surda não é atendida em sua condição sociolinguística especial, não são feitas alterações metodológicas que levem em conta a surdez, e o currículo não é repensado, culminando em um desajuste” socioeducacional’ (LACERDA; LODI, 2009, p. 15).

Vemos, então, a necessidade do diálogo constante entre os documentos orientadores da educação, os fundamentos teóricos e a ação pedagógica vivida na escola, de forma tal que todos esses elementos precisam estar envolvidos para conduzir os processos de ensino-aprendizagem e deixar que o aluno também se manifeste, pois é por meio dele que colheremos pistas para reajustar o trabalho pedagógico, tanto nos âmbitos legais e didáticos quanto atitudinais. Por isso, buscamos compor uma proposta de formação continuada com os profissionais da educação neste estudo, a fim de que venham adensar seus saberes-fazeres acerca das questões que atravessam a escolarização de surdos nas escolas comuns.

Assumir esse ponto de vista representa admitir o compromisso com a educação, para além dos muros da escola, ou seja, assumir uma formação capaz de formar alunos pensantes, críticos e emancipados. Para isso, é preciso apostar na “educabilidade” dos alunos, compor condições para se vivenciar “momentos pedagógicos” e buscar pela “solicitude” em relação à aprendizagem de um outro diferente de nós, a ponto de transformar concepções e práticas já postas, mas que não mais atendem à realidade encontrada em sala de aula.

As políticas são sempre construídas para a diversidade, não para as singularidades, por isso serão sempre homogeneizadoras. Porém o debate sobre as propostas educacionais constitui um território irregular por onde transitam discursos e práticas assimétricos quanto às relações de poder/saber que os determinam (SKLIAR, 1999, p. 10).

Para tanto, apostamos em ações escolares capazes de afetar os processos de ensino-aprendizagem e capazes de compor movimentos políticos que levem em conta as subjetividades e as possibilidades de cada aluno e não suas limitações e deficiências. Apostamos em ações cujos focos sejam as potencialidades e as capacidades dos sujeitos que habitam as escolas, demandando que uma pedagogia diferenciada seja

ponto de debates dos projetos políticos pedagógicos e um dos eixos da formação continuada dos professores.

“Diferenciar a pedagogia” não é absolutamente uma “revolução” na Escola, nem um *fortiori*, uma renúncia aos princípios ou mesmo à existência de uma instituição que se diluiria em uma infinidade de procedimentos individuais justapostos. “Diferenciar a pedagogia” é, ao contrário, reforçar uma instituição escolar incorporando em seu seio o que jamais deveria ser abandonado à esfera privada, familiar ou comercial: o acompanhamento individualizado dos alunos. ‘Diferenciar a pedagogia’ é oferecer a cada um os meios de apropriar-se dos saberes respeitando suas necessidades específicas e acompanhando-os o melhor possível em sua trajetória de aprendizagem (MEIRIEU, 2005, p. 122).

Assim, encontramos o compromisso educacional do professor que reconhece as necessidades de cada um de seus alunos e busca meios de compor seu planejamento para que todos sejam beneficiados com a mesma intensidade. Esse professor alia a teoria e a prática em prol do aprendizado coletivo, considerando que todos são capazes de aprender, embora também tenham características individuais. Por isso, a formação continuada se coloca como uma das bases das políticas de inclusão escolar de estudantes público-alvo da educação especial.

Os debates aqui firmados nos levam a mais um importante conceito de Meirieu (2002), qual seja, a “obstinação didática”. Mediante o incansável movimento de ensinar e aprender, haverá sempre constantes necessidades de se planejar, (re)organizar, pesquisar o que o professor levará para a sala de aula, bem como as estratégias, os recursos e as mediações. Mesmo com todas essas ações, o educador também se confronta com a resistência de muitos alunos à sua proposta educativa. Justamente do desejo de ensinar e do encontro com esse estudante que resiste emerge o conceito de “obstinação didática”: o desejo de não recuar e buscar por novas estratégias para se trazer novamente o estudante para os círculos de aprendizagem.

Nesse movimento, percebemos as tensões e os desafios da inclusão do aluno surdo na escola comum, pois o professor, muitas vezes, será confrontado pelo desejo de ensinar e pelo estudante que não se adapta àquilo previamente planejado. Esse sujeito não se conforma com certos padrões por possuir questões culturais, linguísticas e atitudinais que precisam ser reconhecidas. O professor, ao inserir essa “obstinação didática” em suas práticas, também recua e se coloca em estado de novas aprendizagens e de novos replanejamentos para fazer a aula ser um acontecimento

para esse estudante (MEIRIEU, 2002). Esse é o grande vetor da formação para o qual buscamos contribuir com esse estudo de mestrado.

Por isso, se tornam necessárias as políticas de formação de professores para dar subsídio ao trabalho pautado em novas ações capazes de atender à pluralidade de anseios que os surdos levam para a sala de aula comum. São propostas de formação inicial e continuada que procuram dar suporte aos movimentos de ações educativas de escolas inclusivas e de professores também inclusivos. Nesse cenário, emerge a importância de materiais didáticos específicos que possam potencializar os processos de ensino-aprendizagem de um estudante que tem o direito à Libras, à língua portuguesa e aos demais conteúdos que precisam fazer parte de currículos abertos e comprometidos com a tradução dos vários conhecimentos existentes na esfera social. Assim, encontramos possibilidades de viver momentos pedagógicos com educandos, em suas diferenças, fazendo desses encontros momentos profícuos de formação em contexto.

É nesse sentido que percebemos a importância de aproximações entre o dizer e o fazer: na lógica de Meirieu (2002), trata-se de um dizer que aposta na educabilidade dos alunos e em fazeres que se traduzem (SANTOS, 2007) para que esse pensamento se concretize em criativas práticas pedagógicas. No caso desta pesquisa de mestrado, aproximações entre o que pautam os documentos sobre a inclusão do surdo, os fundamentos teóricos da área e as questões presentes nos cotidianos escolares compõem pistas necessárias a serem abordadas em momentos de formação continuada. Meirieu (2002) nos ajuda a pensar as ações docentes dentro de um contexto plural repleto de pontos de tensão, mas sem excluir o direito de aprender e sem inferiorizar a capacidade dos sujeitos escolares, mostrando que há outras possibilidades quando respeitamos as trajetórias e os tempos de cada um.

## 5 COMPONDO O CAMINHO DA INVESTIGAÇÃO POR MEIO DOS PRESSUPOSTOS DO ESTUDO DE CASO

*O que não podemos, como seres imaginativos e curiosos, é parar de aprender e buscar, de pesquisar a razão de ser das coisas. Não podemos existir sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de quê, contra quê, a favor de quem, contra quem virá, sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o “inédito viável” demandando de nós a luta por ele (FREIRE, 1992, p. 98).*

Nas palavras de Freire (1992), podemos refletir sobre o ato de pesquisar que nos toma neste momento de elaboração da presente dissertação de Mestrado Profissional em Educação. Pela pesquisa, compreendemos a realidade concreta e, por meio de nossas inquietações, levantamos questionamentos, ações e diálogos teóricos/práticos que nos colocam como colaboradores de novos possíveis para essa mesma realidade social.

Nesse percurso, consultamos autores, fazemos deduções, buscamos informações já existentes, instigamos questionamentos, compomos reflexões, defendemos ideias e ampliamos olhares. Procuramos, na compreensão de Freire (1992), o “inédito viável”, ou seja, captamos subsídios para embasar novas ações possíveis para lidarmos com a realidade social no contexto real.

Nesta seção, apresentamos o caminho percorrido para o desenvolvimento da investigação e os métodos utilizados para alcançar o objetivo proposto: compreender criticamente as possibilidades e os desafios que atravessam a escolarização de surdos em escolas vinculadas à SRE de Nova Venécia/ES, com o intuito de captar, nas contribuições dos sujeitos que atuam nessas escolas, elementos essenciais à formação continuada desses profissionais.

Por meio dessa compreensão, desenvolvemos a presente dissertação, obtendo ainda, como produto final do Mestrado Profissional em Educação, a sistematização de um curso de capacitação que articula a legislação educacional produzida no âmbito da educação de surdos, a literatura recorrente e as questões vividas na escola.

O referencial teórico-metodológico que embasa este estudo envolve uma abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa

proporciona a aproximação do pesquisador com o objeto de estudo de forma a levá-lo a obter reflexões mais concretas dentro da realidade pesquisada, pois os assuntos podem ser abordados/analizados segundo os referenciais nos quais se apoiam, suscitando um novo olhar para a questão pesquisada e revelando diversas possibilidades de análise.

Podemos compreender que a pesquisa qualitativa, segundo Chizzotti (2011, p. 28), “[...] implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. É um meio de investigar e analisar o objeto de estudo em suas particularidades, pois se debruça sobre a realidade e não sobre a quantidade de informações, como destaca André (2013, p. 96):

Na perspectiva das abordagens qualitativas, não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita. Isso sim é importante, porque revela a preocupação com o rigor científico do trabalho, ou seja: se foram ou não tomadas as devidas cautelas na escolha dos sujeitos, dos procedimentos de coleta e análise de dados, na elaboração e validação dos instrumentos, no tratamento dos dados. Revela ainda a ética do pesquisador, que ao expor seus pontos de vista dá oportunidade ao leitor de julgar suas atitudes e valores.

Compreendemos que esse tipo de abordagem nos permite analisar os diferentes contextos e processos que atravessam os sujeitos envolvidos na pesquisa, tendo em vista a necessidade de garantir (ao estudante surdo) a apropriação do conhecimento (via currículos), bem como o ensino da Libras (como primeira língua) e do português escrito (como segunda). Além disso, nos ajuda a fortalecer as possibilidades de formação continuada de professores. A pesquisa qualitativa nos aproxima de um conjunto de dados subjetivos que nos permite analisar criticamente os/as desafios/possibilidades que atravessam as práticas docentes no tocante à inclusão de surdos na escola comum.

Nesse sentido, a abordagem qualitativa é adequada quando serão tratados temas como processo de Inclusão, Formação de Professores, considerando que o pesquisador procurará presenciar o maior número de situações (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11).

Para tanto, apoiamo-nos no estudo de caso, tendo como referência o processo de escolarização desses sujeitos em escolas jurisdicionadas pela SRE de Nova

Venécia/ES e a proposta de formação continuada elaborada com a contribuição dos profissionais que atuam nas escolas vinculadas à referida superintendência e que recebem a matrícula de estudantes surdos. O caso que estudamos é o da SRE de Nova Venécia/ES, pois,

[...] no contexto das abordagens qualitativas, o estudo de caso ressurge na pesquisa educacional com um sentido mais abrangente: o de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade. As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações. (ANDRÉ, 2013, p. 97)

Buscamos, por meio do estudo de caso, coletar informações originais, com riqueza de detalhes sobre o objeto de estudo, para compreendê-lo em toda a proporção da pesquisa. De acordo com Duarte (2008, p. 114) “[...] o estudo de caso pode constituir uma contribuição importante para o desenvolvimento científico permitindo uma visão em profundidade de processos educacionais, na sua complexidade contextual”.

O estudo de caso começa com um plano muito aberto, que vai se delineando mais claramente à medida que o estudo avança. A pesquisa tem como ponto inicial uma problemática, que pode ser traduzida em uma série de questões, em pontos críticos ou em hipóteses provisórias. A problemática pode ter origem na literatura relacionada ao tema, ou pode ser uma indagação decorrente da prática profissional do pesquisador (ANDRÉ, 2013, p. 98).

Nesse sentido, destacamos a relevância da pesquisa sobre a escolarização dos surdos, pois, ao longo dos anos, encontramos debates acerca do uso da Libras. Podemos dizer que esses discursos tornam-se mais fortes na escola devido à obrigatoriedade do uso da referida língua como meio de comunicação e instrução para estudantes surdos em escolas comuns, entretanto muitos profissionais da educação ainda desconhecem essa língua e como utilizá-la no processo educativo dos alunos.

## 5.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS QUE FUNDAMENTAM AS FRENTES DE TRABALHO ADOTADAS PARA A INVESTIGAÇÃO

Para coleta dos dados, pautamo-nos na consulta documental, na composição de momentos de formação continuada, na realização de grupos focais com os sujeitos envolvidos na investigação e nas entrevistas semiestruturadas com uma técnica pedagógica e uma supervisora escolar atuantes na SRE. Por meio de consulta documental, de momentos de formação, de grupos focais e de entrevistas, pudemos compor três movimentos: a) compreender a política educacional instituída/vivida para a escolarização de surdos no âmbito da SRE de Nova Venécia/ES; b) contar com a contribuição dos profissionais envolvidos, por meio do grupo focal e das entrevistas, na sistematização de um curso de capacitação que busca diálogos entre o vivido nas escolas, as leis vigentes e a literatura educacional, pontuando as tensões e as possibilidades existentes, caídas em descaso muitas vezes; c) apresentação do produto que emergiu dessa pesquisa de Mestrado Profissional em Educação com a mediação do primeiro módulo do curso de formação continuada, no reencontro com o grupo focal.

- **Sobre a consulta documental**

Sobre a análise documental, Lüdke e André (1986, p. 39) ponderam que

[...] os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

- **Sobre a formação continuada**

Ao pensarmos nessas proposições, enfatizamos a importância da formação continuada em contexto, pois é preciso estar sempre em atualização e pensar/repensar a prática de acordo com a realidade vivida e em análise com os documentos orientadores, garantindo o direito de aprender dos professores visando uma atuação mais significativa.

“[...] como princípio básico a necessidade de preparação dos profissionais da educação para uma prática reflexivo-crítica para a inovação e a cooperação, não só em termos de formação inicial, mas também de formação continuada”, segundo Jesus



(2006, p.204) Assim, nos momentos de formação continuada, torna-se possível estudos, trocas de experiências, discussões e reflexões que podem se traduzir em uma educação inclusiva potente e que respeita às diferenças.

- **Sobre o Grupo Focal e a entrevista semiestruturada**

Podemos destacar ainda a relevância da escolha sobre grupo focal, pois de acordo com Vergara (2004) o uso desse é apropriado quando o pesquisador busca analisar as explicações particulares dos sujeitos envolvidos, as justificativas sobre suas escolhas e modos de ação, levando em consideração o contexto, as experiências, as ideias e posicionamentos frente a temática em questão, proporcionando informações com riquezas de detalhes e que podem ser dialogadas.

Além disso, o grupo focal permite o entrecruzamento de ideias, o diálogo entre sujeitos, a reflexão conjunta, pois a análise de uma pessoa vai se encontrando com a da outra, permitindo que pensamentos se traduzam, se estranhem e se complementem, levando o pesquisador a compreender a complexidade existente no campo analisado, por meio de múltiplas colaborações. Por isso, o grupo focal pode ser entendido como:

[...]um grupo reduzido de pessoas com as quais o pesquisador discute sobre o problema a ser investigado, de modo a obter mais informações sobre ele, dar-lhe um foco, um afunilamento, bem como uma direção ao conteúdo dos instrumentos de coleta de dados (VERGARA, 2004, p. 56)

Já a entrevista semiestruturada permite ao pesquisador compor uma rede dialógica com o entrevistado, por meio de um roteiro flexível, possibilitando que outras perguntas sejam utilizadas (LUDKE, ANDRÉ, 1986).

Com base na análise documental, nos momentos de formação continuada e na composição de grupos focais, o processo de pesquisa se organizou a partir das frentes de trabalho que passaremos a expor.

## 5.2 AS FRENTES DE TRABALHO ADOTADAS PELA INVESTIGAÇÃO

Iniciamos com um pedido de autorização (ANEXO A), protocolado junto à Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo, aos cuidados da Gerência de Educação, Juventude e Diversidade (GEJUD), setor responsável pelas políticas de educação

especial. Protocolamos ofício e proposta de pesquisa, solicitando autorização para sua realização. Foram solicitadas:

1) cópias de documentos produzidos nos últimos 10 (dez) anos, direcionados para as políticas de educação de surdos nas escolas estaduais, ganhando destaque: a) portarias; b) resoluções; c) leis; d) decretos; e) editais; f) documentos balizadores da educação especial e da formação continuada (incluindo cursos), entre outros;

2) autorização para realização de grupos focais, envolvendo os profissionais que atuam na SRE de Nova Venécia, bem como diretores, pedagogos e profissionais ligados diretamente com a escolarização de surdos nas escolas comuns e jurisdicionadas pela superintendência em foco, visando compreender o modo de escolarização desses sujeitos e os elementos essenciais à formação continuada dos professores;

3) autorização para oferta de um curso de capacitação envolvendo os profissionais das 11 escolas que contam com a matrícula de surdos (jurisdicionadas pela SRE de Nova Venécia/ES) para aprofundamento teórico sobre o vivido na escola, a legislação educacional e a literatura recorrente.

### **5.2.1 A análise documental**

Buscamos inicialmente por documentos que embasam a inclusão de estudantes surdos, em nível nacional, para compreendermos a realidade do país e suas implicações nas políticas estaduais. Recorremos à Constituição Federal 1988 e à LDB 9394/96, como também documentos mais específicos: a Lei de Libras nº 10.436, o Decreto nº 5.626 que a regulamenta e a Lei nº 12.319 que trata da profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais e discorre sobre suas atribuições.

Em nível estadual, foram disponibilizados pela SEDU/GEJUD os seguintes documentos em resposta à nossa solicitação:

- 1) *Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino – Educação Especial: inclusão e respeito à diferença.* Tal documento busca orientar a implementação de uma política de educação especial no sistema estadual de ensino do Espírito Santo, visando à

organização de escolas que valorizem as diferenças como fator de enriquecimento do processo educacional, a fim de favorecer a transposição de barreiras para a aprendizagem e propiciar a participação dos alunos com igualdade de oportunidades.

- 2) Editais de cursos de formação em Libras nos níveis básico e intermediário: eles tiveram o objetivo de promover a capacitação de pessoas — servidores da rede pública estadual de ensino, da rede pública municipal de ensino, de órgãos públicos em geral e de membros da comunidade local. Objetivaram também a difusão da Libras nos níveis básico e intermediário para garantir a comunicação com as pessoas surdas por meio da Língua Brasileira de Sinais.

### **5.2.2 A formação em contexto**

Para essa frente de trabalho, foi agendada uma reunião com a SEDU e técnicos-pedagógicos da SRE de Nova Venécia/ES para apresentarmos a proposta de pesquisa (compreensão da inclusão de surdos nas escolas vinculadas à SRE analisada) e a possibilidade de composição do curso de capacitação. Agendado o encontro, reunimo-nos na Secretaria de Estado da Educação, porém dificuldades foram levantadas pelo grupo gestor, evidenciando que questões burocráticas dificultariam a realização do curso.

Assim, obtivemos respostas positivas (ANEXO B) em relação à documentação e à composição de grupos focais, encontrando entraves para a realização do curso de capacitação. No entanto, como nos comprometemos a realizar um dia de formação continuada para pedagogos, diretores e equipes do atendimento educacional especializado na área da surdez (no mesmo dia em que faríamos o grupo focal), aproveitamos o ensejo para, por meio desse momento formativo e dos grupos focais, compor com os profissionais envolvidos uma proposta de curso na área da educação de surdos, no intuito de articular: a) as questões escolares, b) as normatizações vigentes e c) a literatura educacional recorrente.

O desejo inicial era que o curso fosse realizado, todavia, como temos que respeitar as orientações de quem responde pela gestão dos sistemas de ensino, ele foi sistematizado contando com a colaboração dos profissionais envolvidos na pesquisa.

Esse encontro foi realizado em 26 de junho de 2018, no turno matutino, sendo ministrada pela pesquisadora desta dissertação de mestrado, juntamente com o orientador, uma palestra com o tema *Atendimento Educacional Especializado e Inclusão Escolar: movimentos instituintes, possibilidades e desafios*. Estiveram envolvidos todos os pedagogos e as equipes do AEE que atuam nas escolas vinculadas à SRE de Nova Venécia/ES. Esse encontro teve início à 8 horas e término às 12 horas.

A palestra buscou compor diálogos entre questões vivenciadas pelas escolas no tocante à inclusão de estudantes público-alvo da educação especial, tendo como principais eixos norteadores:

- práticas organizativas das escolas;
- projeto político pedagógico;
- currículo;
- redes de colaboração;
- práticas pedagógicas;
- avaliação da aprendizagem.

Esses eixos buscaram diálogos entre o vivido nas escolas, a legislação vigente e a produção de pensadores como Paulo Freire, Philippe Meirieu, José Carlos Libâneo, José Gimeno Sacristán, Boaventura de Sousa Santos, entre outros. Buscou-se compreender que conhecimentos os profissionais envolvidos na formação possuíam sobre os eixos na interface com a legislação educacional ampla e a direcionada para a escolarização de surdos nas escolas comuns.

Na formação, objetivamos encontrar, nas narrativas dos participantes, pistas sobre assuntos relevantes para a compreensão do processo de escolarização dos alunos nas escolas da SRE de Nova Venécia e para a composição de uma proposta de formação continuada no limiar da inclusão desses estudantes em escolas comuns.

A ideia principal é propor um curso que parta das necessidades reveladas pelos grupos que atuam diretamente com esses alunos, pois assim será possível debater assuntos pertinentes à atuação docente e refletir sobre eles de forma coletiva, revelando as possibilidades e as tensões existentes nas realidades escolares, a fim de propiciar simultaneamente novas-outras possibilidades de ação/atuação.

### 5.2.3 O grupo focal

Ainda no dia 26 de junho de 2018, no turno vespertino, compomos um momento de coleta de dados, via grupo focal, permanecendo apenas os profissionais convidados que atuam em escolas com matrículas de alunos surdos, sendo eles pedagogos e/ou diretores, intérpretes, instrutores e professores de apoio do AEE sobre surdez. Além desse grupo, tivemos alguns profissionais que atuam na equipe técnico-pedagógica do órgão central em que concentramos o estudo.

Com o grupo selecionado pela intenção da pesquisa, realizou-se o grupo focal, tendo como eixos norteadores:

- formação para atuação frente à inclusão do estudante surdo;
- redes de apoio para atendimento do surdo nas escolas;
- uso e difusão da Libras na escola;
- processo de ensino-aprendizagem do estudante surdo.

Salientamos que, tanto no matutino quanto no vespertino, não foi possível a presença dos professores do ensino regular, dadas as dificuldades de sua liberação pelas escolas, havendo o reconhecimento da importância desses profissionais em momentos de reflexões como esse.

Nessa direção, o grupo focal teve o objetivo de compreender as potências e os desafios relatados por profissionais diretamente envolvidos com a educação de surdos, emergindo a necessidade de formação, em especial nesse momento histórico em que vivemos, em que as formações já possuem uma organização teórico-prática pré-determinada e chegam para serem somente aplicadas.

Nossa pesquisa defende a lógica inversa desse movimento, pois pretendemos, nas narrativas dos professores e também no cruzamento da análise documental, encontrar as pistas que nos auxiliarão na organização da temática que comporá os módulos de um curso de formação continuada com base na realidade relatada, sendo o produto nesse curso de Mestrado Profissional.

#### **5.2.4 Entrevistas semiestruturadas**

Realizamos duas entrevistas semiestruturadas: uma com a supervisora escolar da SRE/NV que não pôde participar da formação e do grupo focal devido à demanda de trabalho de atendimento às escolas; a outra entrevistada foi uma técnica pedagógica da SRE/NV, presente na formação e no grupo focal, que posteriormente contribuiu com esclarecimentos sobre a organização e o funcionamento da superintendência em questão.

Após a sistematização da proposta do curso de formação continuada em contexto e a defesa da dissertação, faremos mais um encontro com o grupo focal para apresentá-la, disponibilizando a proposta para que as escolas ou a própria SRE/NV se organizem para a mediação dos módulos seguintes, caso haja disponibilidade e oportunidade.

### **5.3 OS INSTRUMENTOS DE REGISTRO DOS DADOS**

Para registro dos dados, utilizou-se, como instrumentos de coleta, o diário de campo para anotação das análises feitas a partir dos documentos orientadores da educação de surdos (nacional e local), das observações do momento de formação e do grupo focal, como também o gravador, com a tarefa de registrar todas as falas para posterior análise.

### **5.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA**

Os momentos formativos — palestra e grupo focal — foram compostos por técnicos pedagógicos e supervisores escolares da SRE, pedagogos, coordenadores e as equipes do AEE, que atuam nas escolas vinculadas à SRE de Nova Venécia. Para a palestra no matutino, contamos com a presença de 54 (cinquenta e quatro) pessoas, conforme a Tabela 2, de acordo com as funções desempenhadas.

Tabela 2 – Sujeitos participantes da palestra sobre atendimento educacional especializado e inclusão escolar: movimentos instituintes, possibilidades e desafios

<b>PARTICIPANTES DA PALESTRA</b>	
<b>FUNÇÕES DESEMPENHADAS</b>	<b>REPRESENTANTES</b>
Pedagogos	18
Supervisor Escolar SRE/NV	5
Técnica Pedagógica SRE/NV	1
Supervisor Escolar	2
Professores do AEE	13
Instrutores de Libras	3
Intérpretes de Libras	9
Coordenador de turno	1
Diretor APAE	1
Coordenador do AEE no município	1
<b>TOTAL</b>	<b>54 representantes</b>

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Para a composição do grupo focal, contamos com os profissionais do AEE e os pedagogos das 11 (onze) escolas que possuem a matrícula de estudantes surdos, além da presença de uma técnica pedagógica e uma supervisora escolar da SRE, compondo um total de 34 (trinta e quatro) participantes, como apresentado na Tabela 3:

Tabela 3 – Sujeitos envolvidos no grupo focal

<b>PARTICIPANTES DO GRUPO FOCAL</b>	
<b>FUNÇÕES DESEMPENHADAS</b>	<b>REPRESENTANTES</b>
Pedagogos	7
Professores AEE na área da surdez	10
Intérpretes de Libras	12
Instrutores de Libras	3
Técnica pedagógica	1
Supervisora pedagógica	1
<b>TOTAL</b>	<b>34 representantes</b>

Fonte: Elaboração da autora (2019).

Como já dito, as entrevistas envolveram uma técnica pedagógica e uma supervisora escolar atuantes na SER, que acolheram o estudo.

Os dados foram coletados de julho a dezembro de 2018. A sistematização dos dados responde aos seguintes movimentos: a) análise dos documentos para compreensão da política educacional para a escolarização de surdos; b) transcrição das narrativas produzidas pelos sujeitos envolvidos na formação, na entrevista e no grupo focal; c) categorização das informações em eixos norteadores; d) análise das informações para composição da dissertação; e) sistematização de uma proposta de curso de

capacitação, tendo como base pistas observadas no grupo focal, na entrevista, na legislação vigente e na literatura da área da surdez; f) apresentação da proposta de curso para os sujeitos envolvidos na pesquisa (pós-defesa).

A pesquisa obedece aos padrões éticos, sendo autorizada pelos órgãos competentes e pelos sujeitos envolvidos, tendo todos assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Para diálogo com os dados, buscamos fundamentação na análise do discurso. Para Bardin (1977), os dados extraídos de fontes (no nosso caso, os documentos, a formação em contexto, o grupo focal e a entrevista) precisam ser interrogados para compreendermos os sentidos e as enunciações que essas produções contêm, para interpretação à luz dos teóricos que fundamentam a investigação.

Para essa autora, a interpretação dos discursos é um gesto, ou seja, um ato no nível simbólico. Nesse contexto, a interpretação dos dados consiste em buscar vestígios do possível. Segundo Bardin (1977), como buscamos por sentidos levantados pelos dados coletados, há de se pensar que não há sentido sem interpretação. Dessa forma, os dados foram: a) coletados; b) organizados em categorias; c) analisados em diálogos com os referenciais teóricos que se materializaram na dissertação e no produto educacional, como o exigido pelo Mestrado Profissional em Educação da UFES.



## **6 A FORMAÇÃO CONTINUADA EM CONTEXTO: DESVENDANDO O CAMPO DE PESQUISA E CONVERSANDO COM OS DADOS**

Se não formos capazes de nos despir de teorias que reproduzem exclusões nas práticas pedagógicas, de nada adiantam propostas, alternativas e formações. Se insistirmos em enxergar o mundo somente a partir de nós mesmos, perdemos a pluralidade de possibilidades que emergem para compreendermos a vida cotidiana.

É justamente a rede dialógica vivida com profissionais da educação que nos ajudou a despir de algumas ideias e a compor a presente investigação. Assim, por meio desse estudo de Mestrado Profissional em Educação, procuramos sistematizar uma dissertação visando compreender criticamente os desafios e as possibilidades que atravessam a escolarização de surdos em escolas jurisdicionadas pela SRE de Nova Venécia/ES e, por meio das contribuições dos profissionais que atuam nessas escolas, fazer suscitar uma proposta de formação continuada que leve em consideração as demandas que emergem da prática pedagógica — produto educacional parte da investigação.

O produto educacional traz uma proposta de formação continuada organizada em módulos e com temáticas destacadas pelos profissionais como relevantes, por serem significadas como desafios para a escolarização dos alunos surdos nas escolas comuns. Para compreensão da concepção de formação continuada defendida pelo estudo, apresentamos as palavras de Libâneo (2004, p. 34-35), quando destaca que

[...] é imprescindível ter-se clareza hoje de que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho. É no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade. Esta é hoje a ideia-chave do conceito de formação continuada. Colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve saberes e as competências do ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo.

Analisando certas fragilidades no processo de inclusão de alunos surdos nas escolas comuns e a necessidade de formação docente, fomos instigada a pensar uma proposta de formação que assuma os surdos como sujeitos dotados de potencialidades e que necessitam de olhares que levem em consideração a diferença linguística e a cultura surda, elementos propulsores da prática e da ética docente que

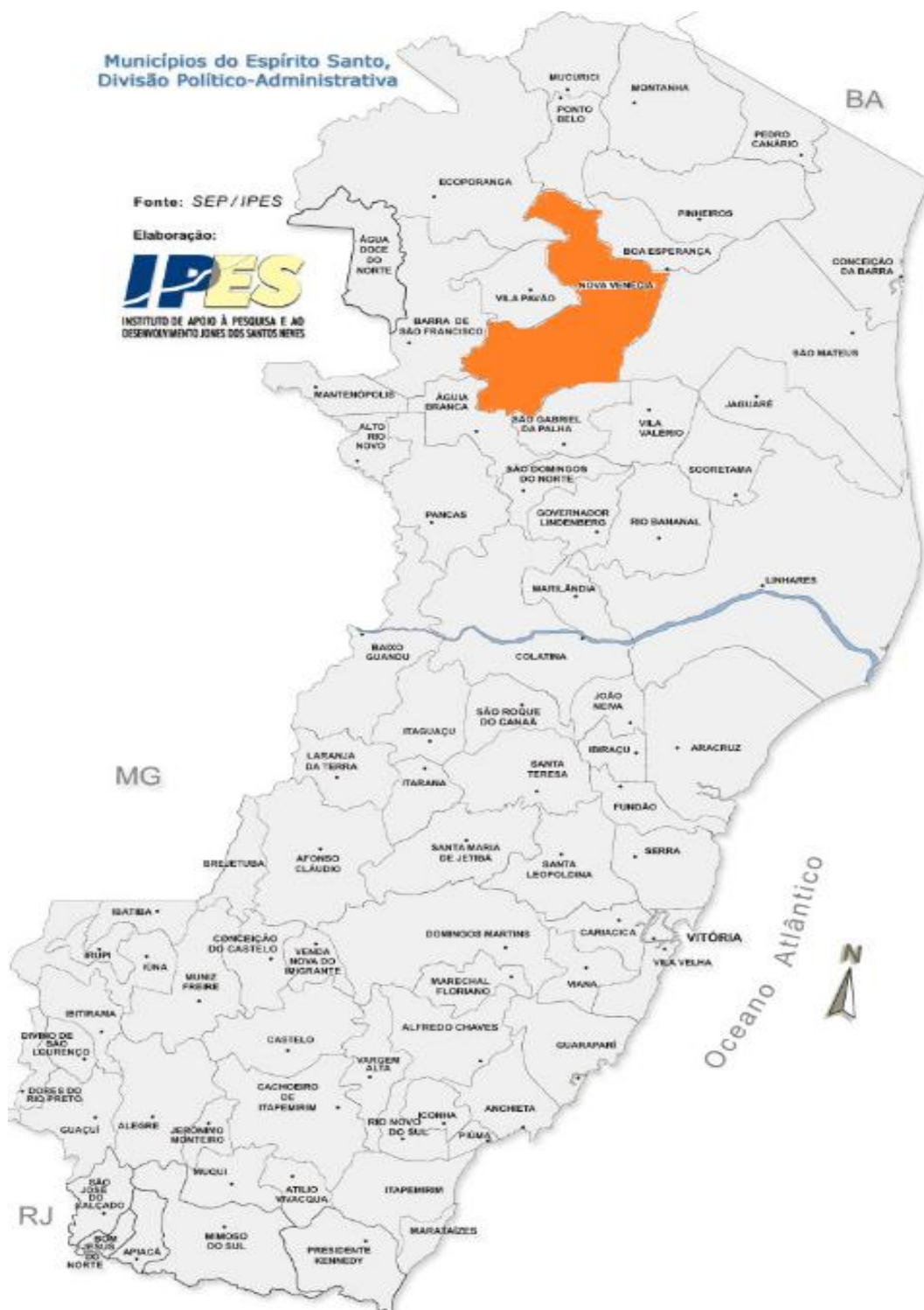
respeita a diversidade na escola, sem divisão e seleção daqueles que terão acesso ao conhecimento.

Assim, organizamos a seção da seguinte forma: a) apresentação/análise do município de Nova Venécia/ES e da Superintendência Regional de Educação que congrega escolas e profissionais envolvidos no estudo, bem como apontamentos sobre a política de educação especial adotada para a escolarização de surdos; b) reflexões críticas sobre a formação inicial e continuada dos profissionais da educação para atuação na área da surdez na rede estadual de ensino no Espírito Santo; c) diálogos com as narrativas dos professores coletadas no momento de formação, no grupo focal e nas entrevistas para compreensão das questões que transversalizam a escolarização de surdos e, conseqüentemente, pistas necessárias à formação continuada — base do produto educacional, parte deste estudo de mestrado. Diante dessa organização, passemos para o primeiro tópico anunciado.

## 6.1 O CAMPO DE PESQUISA: UM POUCO SOBRE NOVA VENÉCIA, A SISTEMATIZAÇÃO DA SRE E A POLÍTICA EDUCACIONAL DE SURDOS

A cidade de Nova Venécia/ES está localizada a uma distância 250 km da capital, Vitória. Com uma área de 1.448 km<sup>2</sup>, é o quarto município em extensão territorial do Estado. Segundo o último censo do IBGE, em 2010, a população estimada para 2018 é de 49.780 pessoas. Em 2010, o município veneciano contava com 46.031 pessoas, das quais aproximadamente 64% moram na zona urbana e 36% na zona rural. A instalação oficial do município ocorreu em 26 de janeiro de 1954. Apresentamos o mapa do Espírito Santo, destacando a cidade de Nova Venécia/ES na Figura 1.

Figura 1 – Mapa do estado do Espírito Santo e da cidade de Nova Venécia



Fonte: Municípios do Espírito Santo (acesso em 8 ago. 2018).

Para compreendermos um pouco sobre o município, recorreremos ao documento *Inventário da Oferta Turística do Município de Nova Venécia* que traz algumas informações sobre a cidade e pode nos ajudar a conhecer a realidade local. Nova Venécia/ES é um dos municípios com maior destaque na região noroeste capixaba

pela economia e pelas possibilidades de oferta de trabalho (considerando a realidade dos municípios circunvizinhos). É um município montanhoso de clima tropical com temperaturas elevadas, de novembro a março, período também com maior intensidade de chuvas. Os primeiros habitantes foram os índios Aimorés.

Segundo o citado inventário, o major Antônio Rodrigues da Cunha, Barão dos Aimorés, chegou nessas terras em 1870. Para fugir da seca, muitos cearenses também se instalaram na vila em 1878. Dez anos depois, chegaram os imigrantes italianos. A religião que predomina na população é católica em sua maioria, seguida de evangélica. Destaca-se, no turismo religioso, com o Santuário Nossa Senhora Mãe dos Peregrinos (Figura 2), construído próximo à gameleira, uma árvore centenária de mais de 15 metros de altura (Figura 3). O município é atravessado pelo rio Cricaré (Figura 4), com sua nascente em Minas Gerais.

Figura 2 – Santuário Nossa Senhora Mãe dos Peregrinos



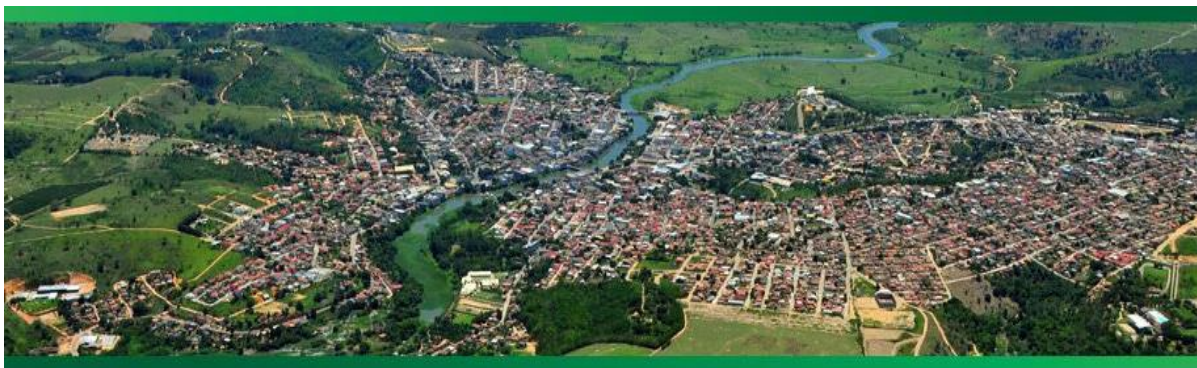
Fonte: Descubra o Espírito Santo (acesso em 10 jun. 2010).

Figura 3 – Gameleira



Fonte: Descubra o Espírito Santo (acesso em 10 jun. 2010).

Figura 4 – Cidade de Nova Venécia atravessada pelo Rio Cricaré



Fonte Descubra o Espírito Santo (acesso em 10 jun. 2010).

Na agropecuária, o município ganha destaque pela exploração do leite e do café, sendo sua base econômica, mas o extrativismo mineral tem sido grande fator econômico do município, graças às imensas jazidas de granito localizadas na cidade. Um dos seus cartões postais é famosa Pedra do Elefante (Figura 5), monumento paisagístico natural, tombado pelo Conselho Estadual de Cultura, que se apresenta em formato semelhante a um elefante. Possui mais de 600 metros de altura em meio à Mata Atlântica e é procurada por suas possibilidades turísticas, como caminhada, escalada, trilhas ecológicas, ciclismo, cavalgada, entre outras atividades.

Figura 5 – Pedra do Elefante – Nova Venécia/ES



Fonte: Pedra do Elefante (acesso em 10 jun. 2018).

No que diz respeito ao Sistema de Ensino Básico, Nova Venécia/ES possui: rede privada, com uma única instituição que atende desde o maternal até o ensino fundamental II; rede municipal, com educação infantil, ensino fundamental I e II; rede estadual, com escolas de ensino fundamental I e II, ensino médio e técnico.

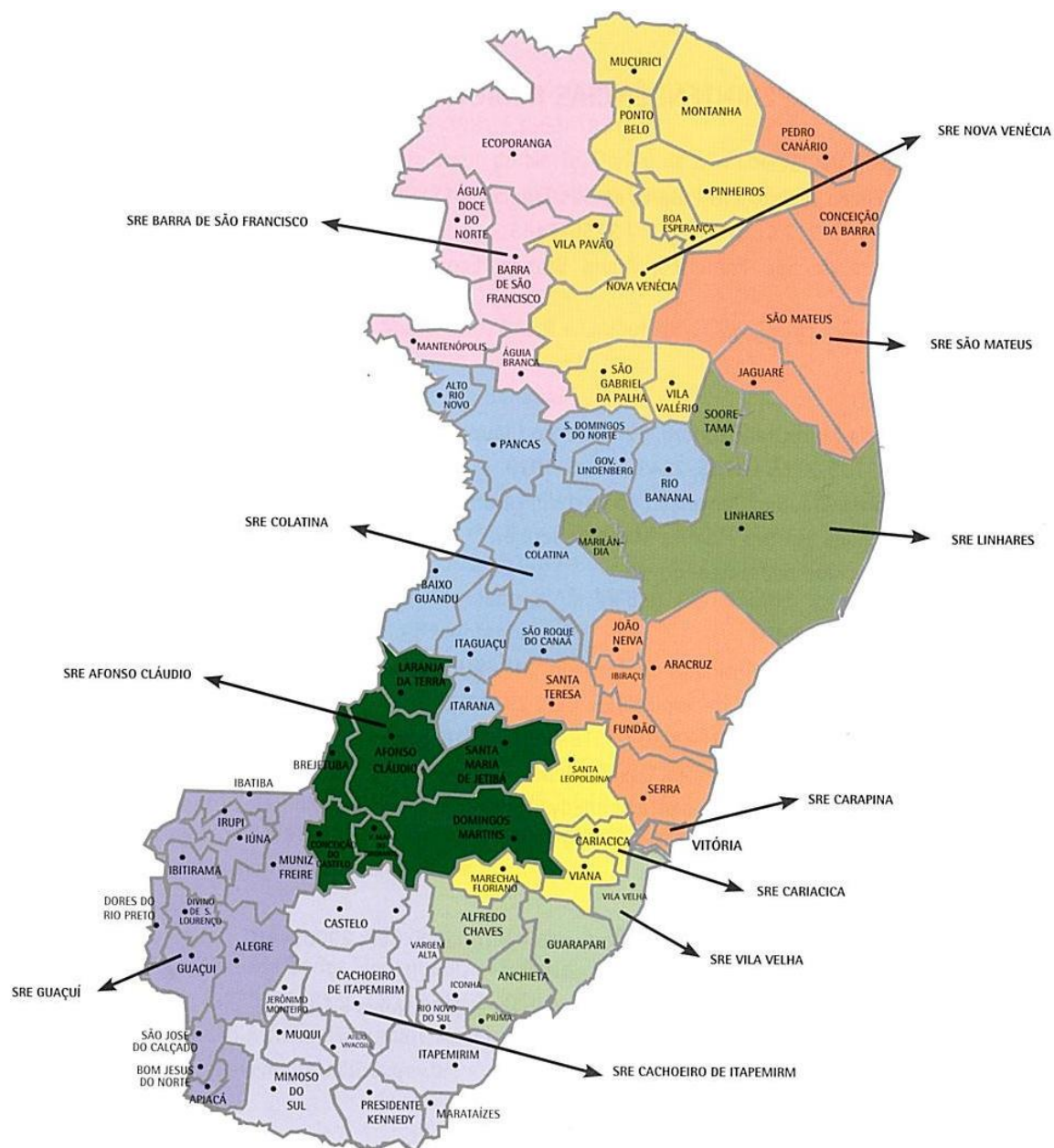
Também se encontra na cidade um Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), que oferece ensino médio, cursos técnicos e de graduação. Além disso, Nova Venécia conta ainda com Instituições de Ensino Superior, sendo elas Multivix (Faculdade de Nova Venécia), Uniube (Universidade de Uberaba/MG – Polo Nova Venécia) e UAB (Universidade Aberta do Brasil – Polo Nova Venécia).

Em Nova Venécia, encontra-se uma das 11 (onze) Superintendências Regionais de Educação (SRE)<sup>8</sup> do Estado do Espírito Santo, por sua vez responsável por jurisdicionar as escolas localizadas em 9 (nove) municípios a ela vinculados: Boa Esperança, Montanha, Mucurici, Nova Venécia, Pinheiros, Ponto Belo, São Gabriel da Palha, Vila Pavão e Vila Valério. O mapa da Figura 6 mostra como essas SRE estão distribuídas no estado e suas áreas de atuação.

---

<sup>8</sup> A rede estadual de ensino do Espírito Santo conta com um órgão central (SEDU) e 11 Superintendências Regionais de Educação que têm a incumbência de contribuir com a gestão dos processos educativos/políticas educacionais implementadas nas escolas estaduais localizadas nos 78 municípios capixabas. Além disso, acompanha/inspeciona o trabalho de escolas da rede privada de ensino.

Figura 6 – As 11 Superintendências Regionais de Educação do Espírito Santo e suas áreas de atuação



Fonte: Secretaria de Estado da Educação/ES (2014).

Segundo a Portaria nº 022-R, de 26 de janeiro de 2018, que regulamenta a estrutura e o funcionamento das Superintendências Regionais de Educação, vinculadas à Secretaria de Estado da Educação, conforme Lei Complementar nº 390, de 10 de maio de 2007, as SRE têm a função de coordenar a execução e monitorar as políticas, os programas, os projetos e as ações da SEDU no âmbito do seu território e abrangem escolas públicas estaduais, secretarias municipais de educação e escolas privadas.

Ainda de acordo com essa portaria, no art. 4º, as SRE são compostas por equipe pedagógica e equipe administrativa, que devem adequar seu funcionamento, conforme o art. 5º, considerando, como campo prioritário, a ação pedagógica. Já a ação administrativa precisa ser significada como campo de apoio, buscando aprimorar o assessoramento às escolas públicas do Espírito Santo e supervisionar as escolas privadas, visando ao fortalecimento da aprendizagem dos estudantes capixabas. No que diz respeito às atividades pedagógicas, dispõe que:

Art. 6º A equipe pedagógica, sob a responsabilidade imediata do Supervisor de Atividades Pedagógicas, será composta por:

I - Supervisor Escolar;

II - De forma transitória, pelos Técnicos Pedagógicos até a plena ocupação das vagas de Supervisor Escolar nas SER.

Art. 7º No âmbito da equipe pedagógica da SRE, os servidores deverão ser organizados em equipes, que atuarão em perímetro geográfico definido, dando suporte às escolas, relativamente à orientação técnica e ao assessoramento pedagógico, ao monitoramento e à regulação de quaisquer etapas e modalidades de ensino ofertados pelas unidades escolares (ESPÍRITO SANTO, 2018).

Para melhor compreensão sobre o funcionamento e organização da SRE/NV, foi realizada uma entrevista semiestruturada com uma das supervisoras escolar e também uma técnica pedagógica, ambas atuantes nesse espaço. Ao questionarmos sobre a forma de ingresso na SRE, desde 2011 ocorre por meio de processo seletivo, com uma parte escrita, redação e uma entrevista. Na SRE/Nova Venécia, somente um funcionário atuante hoje possui concurso prestado para atuar nesse espaço. Os demais são funcionários efetivos da SEDU que estão em situação de remoção para SRE ou ainda por localização. As formações exigidas para atuação nesse espaço giram em torno de habilitações para áreas da educação, considerando os âmbitos de atuação dentro do órgão.

As SRE possuem um cargo de chefia, ou seja, o de superintendente regional. No caso da SRE/NV, esse cargo é ocupado por uma superintendente desde 2013, sendo que ela já atuava no órgão como técnica pedagógica, indicada ao cargo pelo superintendente anterior a ela. A referida superintendente possui graduação em Pedagogia e pós-graduação, entre outras, em Inspeção escolar. Antes de participar do processo de seleção para atuar nesse órgão, já atuava em escola, no cargo de diretora, como servidora efetiva da rede estadual.



De acordo com os dados coletados e com o auxílio da supervisora escolar e da técnica pedagógica entrevistada, foi possível organizar o Quadro 1, contendo informações referentes à organização da SRE/NV, com destaque para o setor/função de atuação dos funcionários, bem como a quantidade e sua carga horária semanal de trabalho.

Quadro 1 – Organização da Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia/ES

<b>ORGANIZAÇÃO DA SRE/NV</b>		
<b>Setor/Função</b>	<b>Nº de funcionários</b>	<b>CH semanal</b>
Superintendente Regional	1	40h
<b>EQUIPE PEDAGÓGICA</b>		
<b>Setor/Função</b>	<b>Nº de funcionários</b>	<b>CH semanal</b>
Supervisor de atividades pedagógicas	1	40h
Equipe de supervisão escolar	<b>Microrregião 1</b> São Gabriel da Palha Vila Valério	4
	<b>Microrregião 2</b> Montanha Mucurici Vila Pavão	4
	<b>Microrregião 3</b> Nova Venécia Ponto Belo	3
	<b>Microrregião 4</b> Boa Esperança Pinheiros	3
		40h
<b>EQUIPE ADMINISTRATIVA</b>		
<b>Setor/Função</b>	<b>Nº de funcionários</b>	<b>CH semanal</b>
Supervisor de atividades administrativas	1	40h
SEGES*	3	40h
Recursos humanos	3	40h
Protocolo	2	40h 30h (ASE**)
Documentos	2	40h 30h (ASE)
Prestação de contas/alimentação/transporte escolar	3	40h
Atendente	1	30h (ASE)
<b>SERVIÇOS TERCEIRIZADOS</b>		
<b>Setor/Função</b>	<b>Nº de funcionários</b>	<b>CH semanal</b>
Limpeza	3	30h
Segurança patrimonial	2	30h
Motoristas	2	10h
<b>TOTAL GERAL DE SERVIDORES NA SRE/NV: 36</b>		

Fonte: Elaboração da autora (2019).

\*Sistema Estadual de Gestão Escolar voltado para a gestão das unidades escolares públicas estaduais com a finalidade de gerar informações operacionais para a administração da educação básica. O site do SEGES é acessado no portal da SEDU, com login e senha disponibilizados pelas Superintendências Regionais de Educação.

\*\*Auxiliar de Secretaria Escolar. Esses funcionários participaram de processo seletivo simplificado (contrato temporário) e foram direcionados para a SRE, não possuindo cargo efetivo.

É possível observar, no quadro apresentado, que a equipe de supervisão escolar está subdividida em microrregiões. Essa organização entrou em vigor a partir da Portaria

nº 022-R/2018, pois, até então, existia o cargo de técnico referência, já que para cada modalidade de ensino havia um técnico responsável dentro da SRE. Essa nova organização é recente e está em fase de adaptação. Nela, a equipe responsável por cada microrregião deve atuar conjuntamente para responder por todos os assuntos/modalidades de ensino, referentes à sua área de atuação.

Para exercer sua função de coordenar a execução e monitorar as políticas, os programas, os projetos e as ações da SEDU no âmbito do seu território, a SRE/NV, segue as portarias, as leis, os decretos, as resoluções, entre outros documentos orientadores, tanto locais como nacionais, direcionados pela SEDU a esse órgão, e se mantém atualizada em sua atuação.

Segundo o Censo Escolar 2018 da SEDU/GEIA<sup>9</sup>/SEE<sup>10</sup>, a referida superintendência, no ano de 2018, responsabilizou-se por um total de 72 escolas, distribuídas entre os 9 (nove) municípios, sendo que, desse total de escolas, 54 (cinquenta e quatro) pertencem à rede estadual. Para uma melhor visualização, apresentamos a quantidade e a descrição das escolas atendidas e supervisionadas por essa superintendência em sua área de abrangência na Tabela 4.

Tabela 4 – Escolas jurisdicionadas pela Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia/ES

QUANTIDADE	DESCRIÇÃO
12	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio*
02	Escola Estadual de Ensino Fundamental*
05	Escola Estadual de Ensino Médio*
02	Centro Estadual Integrado de Educação Rural*
02	Escola de Tempo Integral*
13	Escola de Assentamento*
18	Escola Uni/Pluridocente*
6	Escola Privada
7	Centro de Atendimento Educacional Especializado
5	Escola Família Agrícola
<b>72 escolas atendidas pela SRE/NV no total</b>	

Fonte: Elaboração da autora, com base em documentos fornecidos pela SRE/NV (2019).

\*Escolas estaduais, totalizando 54 (cinquenta e quatro) escolas.

Ainda de acordo com o Censo Escolar/2018, nas 54 (cinquenta e quatro) escolas da rede estadual, estão efetivamente matriculados 10.856 alunos entre o ensino fundamental (I e II), educação de jovens e adultos (EJA), ensino médio e técnico.

<sup>9</sup> Gerência de Informação e Avaliação Educacional

<sup>10</sup> Subgerência de Estatísticas Educacionais

Sobre o ano em questão, a referida superintendência conta com as seguintes matrículas de alunos público-alvo da educação especial: cegueira (4), baixa visão (37), surdez (9), deficiência auditiva (15), deficiência física (19), deficiência intelectual (263), deficiência múltipla (13), autismo (11), síndrome de Asperger (3), Transtorno Desintegrativo da Infância (13) e superdotação (1), totalizando 388 (trezentas e oitenta e oito) necessidades especiais declaradas.

Vale destacar que o mesmo aluno pode apresentar mais de uma dessas necessidades educativas contabilizadas. Para atender às demandas curriculares e o AEE, a rede estadual vinculada à SER/NV conta com 756 (setecentos e cinquenta e seis) docentes entre o ensino regular, profissional, EJA e AEE, destacando-se que um mesmo docente pode atuar em mais de uma escola. Mesmo realizando esparsos concursos, a rede de ensino dispõe de 70% dos professores contratados em regime de designação temporária.

Para analisar mais especificamente os dados do AEE, contamos com o auxílio de documentos fornecidos pela própria SRE/NV. Neles, verificamos 242 (duzentos e quarenta e dois) alunos atendidos por 79 (setenta e nove) profissionais atuantes na educação especial, cumprindo a oferta do AEE. Além de cuidadores, não contabilizados, para zelar pelas necessidades diárias de locomoção, higienização ou alimentação dos alunos, conforme Lei Complementar nº 672, de 28 de fevereiro de 2013. Apresentamos, na Tabela 5, a relação da distribuição de alunos e de professores da educação especial para uma melhor compreensão de como estão localizados na referida Superintendência:

Tabela 5 – Localização de alunos e professores da educação especial por município da Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia

<b>MUNICÍPIO</b>	<b>ALUNOS EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>	<b>PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>
Boa Esperança	22	4
Montanha	51	19
Mucurici	9	2
Nova Venécia	50	17
Pinheiros	29	12
Ponto Belo	18	2
São Gabriel da Palha	35	11
Vila Pavão	7	4
Vila Valério	21	8
<b>9 municípios</b>	<b>242 alunos</b>	<b>79 professores</b>

Fonte: : Elaboração da autora, com base em documentos fornecidos pela SRE/NV (2019).

Vale ressaltar que, dos 79 (setenta e nove) professores que atuam na educação especial, apenas 1 (um) possui cargo efetivo, por localização<sup>11</sup> na área e não por concurso público para a modalidade, atendendo à Deficiência Intelectual. Os demais professores são contratados como Designação Temporária (DT) por período de um ano, que pode ser prorrogado, conforme o edital de contratação.

Nessa lógica, faz-se importante destacar em que consiste esse atendimento educacional especializado de que estamos falando e qual seria o profissional destinado a ele. Segundo o documento *Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo* (2011), baseado na *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008), o AEE tem como objetivo identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela, por meio de programas de enriquecimento curricular, do ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, de ajudas técnicas e tecnologia assistiva, diferenciando-se das atividades de sala de aula comum, com continuidade de estudos nos demais níveis de ensino, sem substituir a escolarização, e provendo eliminação de barreiras na participação e condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos (ESPÍRITO SANTO, 2011).

Esse atendimento deverá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino, por meio da ação de professor especializado na área específica de atendimento, no turno inverso à escolarização, em sala de recurso multifuncional (SRM), que consiste em

[...] um ambiente pedagógico, localizado em escolas do ensino regular, dotado de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado por professor especializado, com vistas a atender alunos matriculados na rede regular pública de ensino e que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (ESPÍRITO SANTO, 2011, p. 16-17).

Ainda de acordo com o documento *Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo* (2011), esse atendimento poderá também ocorrer em salas de recursos multifuncionais ou nos Centros de Atendimento Educacional Especializado Públicos, assim como naqueles

---

<sup>11</sup> Entende-se por localização a situação do professor que presta concurso para uma determinada disciplina, sendo remanejado internamente pela rede de ensino para a educação especial.

localizados nas instituições sem fins lucrativos e autorizados pelo Conselho Estadual de Educação, de acordo com a Resolução nº 4/2009. Os profissionais para atuarem com essa modalidade de ensino devem

[...] apresentar conhecimentos relativos ao seu campo de atuação, tais como: Língua Brasileira de Sinais (Libras), língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, sistema Braille, soroban, orientação e mobilidade, atividades de vida autônoma, comunicação alternativa, desenvolvimento dos processos mentais superiores, programas de enriquecimento curricular, adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, utilização de recursos ópticos e não ópticos, tecnologia assistiva e outros (ESPÍRITO SANTO, 2011, p.16).

Vale destacar aqui que, com base nos dados coletados por meio da entrevista na SRE/NV, todas as escolas estaduais, jurisdicionadas por essa superintendência, e que possuem alunos público-alvo da educação especial, contam com atendimento educacional especializado, contudo as escolas uni/pluridocentes e as escolas de assentamento são as únicas que não possuem o espaço da SRM devidamente equipado. No entanto, dispõem de um profissional para o atendimento aos alunos, utilizando materiais e espaços disponíveis na própria escola.

Podemos perceber assim que a educação especial está respaldada legalmente e o aluno que a compõe faz parte do corpo discente da escola, que, portanto, não deve ser compreendido somente como um aluno da educação especial nas ações desenvolvidas nesse espaço. Constata-se isso até mesmo pela análise de que ambos os professores — da SRM e da sala de aula regular — devem desenvolver ações colaborativas durante o processo de escolarização dos estudantes público-alvo dessa modalidade de ensino, como verificamos na distribuição da carga horária do professor do AEE que já foi trazida na introdução dessa dissertação e que relembramos de acordo com o Quadro 2, válida ainda para ao ano de 2018. É bom lembrar que o professor especializado deverá atuar 40% da carga horária no atendimento educacional especializado, em SRM no contraturno, 33% da carga horária nos planejamentos e estudos e 27% da carga horária na atuação junto ao professor de classe comum, em atividades concomitantes em sala de aula.

Quadro 2 – Carga horária do atendimento educacional especializado oferecido nas escolas estaduais do Espírito Santo

PROFESSOR DE AEE, POR ÁREA DE DEFICIÊNCIA	DISTRIBUIÇÃO CARGA HORÁRIA - Nº DE ALUNOS			
	10 h semanais	16 h semanais	25 h semanais	40 h semanais
Visual - Baixa Visão	01	02 a 03	04 a 07	08 a 15
Visual - Cegueira		01	02 a 04	05 a 08
Auditiva	01	02 a 03	04 a 08	09 a 15
Intelectual/TGD	01	02 a 03	04 a 08	09 a 15
Altas Habilidades/ Superdotação		05 a 10	11 a 20	21 a 30
FORMAS DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE AEE	DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA/AULAS/PL			
	10 h semanais	16 h semanais	25 h semanais	40 h semanais
Atendimento aos alunos na sala de recursos	04 aulas	07 aulas	10 aulas	16 aulas
Planejamento individual e junto ao prof. Classe comum	03 PL	05 PL	07 PL	11 PL
Trabalho colaborativo na sala regular	03 aulas	04 aulas	08 aulas	13 aulas
FORMAS DO ATENDIMENTO PROFESSOR DE LIBRAS/INSTRUTOR NO AEE	DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA/Nº DE ALUNOS/PL/AULA			
	10 h semanais	16 h semanais	25 h semanais	40 h semanais
Quantidade de alunos	01 a 03	04 a 06	07 a 10	11 acima
Planejamento	03 PL	05 PL	07 PL	11 PL
Quantidade de aula contraturno	07 aulas	11 aulas	18 aulas	29 aulas

Fonte: Superintendência Regional de Educação/NV (2017).

\*O professor de Libras/Instrutor surdo não faz trabalho colaborativo.

A carga horária dos professores na educação especial é organizada de acordo com a quantidade de alunos, o que nem sempre proporciona um tempo de atuação suficiente, pois, quando não é possível agrupar esses alunos num mesmo horário de atendimento, levando em conta o percurso de aprendizagem em que se encontram, a carga horária do professor deve ser dividida para todos os alunos que atende. Concluímos assim que essa organização foi elaborada de forma geral, sem levar em conta as necessidades reais de cada escola e o público de atendimento. Esse cenário nos recorda Santos (2010), quando alerta para o combate à “razão indolente” que busca homogeneizar as realidades sociais, pela via do pensamento e encaminhamentos únicos para realidades plurais.

Muitas vezes, falar da educação especial é falar de minorias que nem sempre são destaques nos planejamentos e conselhos de classes, entre outras organizações da escola. Com relação a esses dados, juntamente com nossa experiência, podemos afirmar que muitos profissionais questionam a educação especial sem conhecê-la de

fato e justificam suas ausências pela falta de formação e informação adequada, transferindo a responsabilidade dos processos de ensino-aprendizagem desses alunos para os profissionais do AEE. Alegam que esses profissionais são os mais preparados para tais atendimentos, mas, como já verificamos, nem sempre possuem uma carga horária suficiente para prestar o atendimento para o qual são reorganizados internamente nas escolas, além de estarem nas unidades de ensino para o complemento/suplemento das ações pedagógicas mediadas nas salas de aula comuns.

No entanto, quem realmente está preparado? Cada realidade é única, cada aluno tem uma necessidade que o difere dos outros, até mesmo quando estão enquadrados em um mesmo tipo de atendimento e/ou na mesma série. Sabemos também que, para atuar em sala de aula comum, não é exigida formação específica na área de educação especial e tampouco as faculdades dão conta de oferecer uma formação rica de embasamentos sobre toda a gama que compõe o quadro dessa modalidade educativa dentro das disciplinas oferecidas nos cursos de licenciatura, ficando por conta dos próprios profissionais da educação e dos sistemas de ensino a incumbência de continuidade formativa para que os docentes se sintam mais seguros em suas atuações frente aos estudantes público-alvo da educação especial. Diante disso, Vieira (2008) argumenta o quanto a formação continuada deve ser um caso de política pública e de investimento de cada educador em sua profissionalidade, pois afeta a identidade docente e o direito de aprender do aluno.

Trazemos uma reflexão sobre as conquistas no que diz respeito à educação para todos e a eliminação de barreiras pedagógicas e de informação. Esse fato nos leva a pensar em nosso compromisso ético e profissional com a educação de todos os alunos e que deveria ser o que nos motiva em busca de novos conhecimentos e preparo para mediação do processo ensino-aprendizagem desses e adoção do AEE como complemento e colaboração no processo de ensino-aprendizagem.

Nessa lógica, ainda podemos salientar que a educação especial é uma modalidade em permanente processo de construção, requerendo um repensar sobre sua implementação política, baseado nas respostas que a própria escola reflete. Tendo em vista a compreensão dessa realidade, política e prática, no âmbito da surdez nas

escolas da SRE/NV, embora não seja uma tarefa fácil, a busca pelo conhecimento e pela formação deve ser um movimento contínuo.

Por isso, Quadros (1997) defende uma proposta bilíngue para a educação de surdos, tornando o ambiente escolar e o currículo mais acessíveis. Para isso, é necessário que todos os profissionais sintam a necessidade dos conhecimentos sobre a Libras e a incluam em seus planejamentos, pensando em estratégias e ações que sejam possíveis também ao aluno surdo no cotidiano escolar.

Assim, por meio da realidade local, da legislação vigente e dos vários saberes trazidos pelos próprios alunos surdos, se torna mais possível adequar as informações de forma que o currículo seja oportunizado a todos com a mesma intensidade, proporcionando caminhos que propiciem a formação de sujeitos críticos, reflexivos e emancipados, independentemente de suas condições específicas.

Nesse sentido, se a escola que recebe o aluno surdo não levar em consideração sua língua e sua cultura para um repensar das práticas, deixando esse papel apenas para o AEE, estará produzindo ausências, ou seja, produzindo a não existência de um sujeito, parte do todo da escola, quando o desqualifica e o torna invisível, ininteligível ou descartável, como aponta Santos (2010).

Ao ignorarmos o sujeito e impormos o que cabe na perspectiva de totalidade, ou seja, o que deverá ser dominante nesse processo, percebemos como é importante a continuidade da formação dos profissionais que atuam com tanta diversidade em sala de aula, onde ninguém é detentor de todo o saber, que é construído diariamente. Portanto, é fundamental a compreensão de que “[...] não se trata de ampliar uma totalidade [...], mas de fazê-la coexistir com outras totalidades [...] e mostrar que qualquer totalidade é feita de heterogeneidade e que as partes que a compõem têm uma vida própria fora dela” (SANTOS, 2010, p. 101), devendo assim ser respeitada e também incluída nas produções ativas de emancipação.

Levando em consideração esse debate para a pesquisa em tela, salientamos que, dos 9 (nove) municípios jurisdicionados pela SRE/NV, 6 (seis) contam com a matrícula de surdos em escolas comuns da rede estadual, totalizando 11 (onze) escolas com matrículas desses sujeitos, foco do nosso estudo. Para a escolarização de surdos, as



unidades de ensino contam com as seguintes redes de apoio: a) sala de recursos multifuncionais; b) contratação de profissionais para oferta do atendimento educacional especializado, ou seja, professor de AEE na área da surdez; instrutor de Libras e intérprete educacional. Detalharemos, no próximo subeixo, os critérios adotados pela rede de ensino para contratação desses profissionais, bem como questões sobre a formação inicial e continuada.

O atual cenário da educação de surdos nas escolas estaduais vinculadas à SRE/NV revela que as políticas públicas têm se cumprido no campo da matrícula e na contratação de profissionais para atuarem nessa área, ou seja, pela via do acesso à escola e tentativas de permanência, porém a educação e a inclusão desses alunos (direito de acesso ao conhecimento) têm se mostrado de forma desconexa. Há falta de articulação entre a educação especial e o ensino comum, como se pode constatar nas falas coletadas no grupo focal, dos próprios profissionais que atuam com esses alunos, revelando que alguns surdos chegam ao ensino médio sem saber Libras ou até mesmo sem serem alfabetizados, além da invisibilidade que ganham dentro das salas de aulas comuns.

Esse cenário também se presentifica quando ocorre o remanejamento de alunos de outras redes de ensino para a estadual. Muitos profissionais envolvidos no grupo focal relatam que alunos que migram de redes distintas também chegam às escolas estaduais com conhecimentos muito superficiais sobre sua língua materna e alegam não terem sido atendidos pelo AEE com tudo que lhes é de direito. Esse debate se torna mais atenuante quando se analisa caso de alunos que concluem o ensino fundamental nas redes municipais/particulares e ingressam na rede estadual no ensino médio.

No caso da rede estadual (e acreditamos não ser diferente nas demais redes de ensino da região), esse cenário se avoluma também pela falta de formação dos profissionais e pela escassez de docentes especializados, o que desencadeia o quadro de um mesmo profissional ter que atuar em várias escolas ou ainda ter sua contratação vinculada apenas a cursos básicos e intermediários de Libras, o que, como se sabe, em alguns casos, não é o suficiente para a compreensão da língua de sinais e sua fluência, situação que precariza o trabalho docente, como diria Oliveira (2008).

Há de se considerar, no entanto, que o acesso (matrícula) sozinho não garante a permanência desse aluno na escola e seu direito à aprendizagem, ao contrário do que prevê a LDB nº 9394/96, em seu art. 3º, pois, se o aluno em processo de inclusão não encontrar significado em estar nesse espaço, facilmente o abandonará. Nesse sentido, além do fato de não haver um acompanhamento do profissional que atua com o surdo, não há sequer uma pesquisa com esses alunos a respeito do atendimento que recebem.

Em entrevista na SRE/NV, compreendemos que esses profissionais são contratados a partir de pré-requisitos expressos nos editais (cursos entre 120 a 240 horas) e o acompanhamento de suas atuações na escola fica por conta da gestão da própria instituição. Há visitas dos supervisores e técnicos pedagógicos da SRE às escolas, mas para a análise de toda a educação especial de uma forma geral. Em outros casos, esses profissionais são solicitados caso haja alguma situação específica verificada pela escola, com necessidade de intervenções do órgão central.

Nesse sentido, expomos uma breve problematização: se não há quem compreenda o assunto, nesse caso a Libras, como será verificada a qualidade do atendimento realizado? Conforme afirma Lacerda (2009), somente o fato da chegada de profissionais do AEE nas escolas não necessariamente garante uma inclusão eficaz. Há de se garantir equipes que dominem a Libras, as equipes pedagógicas devem compreender bem o papel desses profissionais a fim de garantir que eles participem dos processos educativos em todos os momentos e contribuam, de fato, com o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes surdos.

Assim, podemos analisar a fala de um ex-aluno surdo da rede, nela atuante hoje como instrutor de Libras, que exemplifica o que acabamos de explanar.

*Bom, alguns surdos parecem que desanimam de estudar, param né! Eles começam o ensino fundamental e vão até o 6º ano, 7º e quando chegam ao ensino médio, eles param, porque percebem a dificuldade que é o ensino médio, com um novo plano, novos conteúdos que são mais difíceis, aí eles desistem. Não tem intérprete qualificado ou mesmo no ensino fundamental não teve um intérprete e foi acompanhando a turma, aí chega ao ensino médio, tem o intérprete e o professor lá falando e ele fica só observando sem compreender nada, ainda mais que vai precisar da língua portuguesa escrita, aí ele encontra essa dificuldade e desiste. Muitos surdos que eu conheço desistiram. (R. P., INSTRUTOR DE LIBRAS SURDO, INTERPRETADO PELA INTÉRPRETE E. B. P.)*

Mais uma vez, retomamos a importância da formação continuada de professores para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos nas escolas comuns e a difusão da Libras nos espaços escolares. Como diz o instrutor surdo, quando não há apoios, os surdos saem das escolas porque não encontram sentido de estar ali. Aprender deve ser o elo entre ele e a sala de aula. Jesus (2002, p. 9) alerta sobre a importância de se “[...] conhecer funções, papéis, atitudes de cada um e o espaço ocupado por todos os envolvidos para que, de fato, possamos intervir pela via da formação e do trabalho em colaboração”.

Pela via da formação continuada, os profissionais podem se capacitar e ampliar seus conhecimentos sobre a surdez e intervir nos processos de ensino-aprendizagem com possibilidades mais inclusivas, por meio de pensamentos coletivos e a conscientização das atribuições de cada sujeito envolvido no processo. Dessa forma, Jesus (2006, p. 206-207) se apropria das palavras de Nóvoa (1997) para assim indicar:

A qualificação do professor constitui uma forma de fortalecimento da qualidade do atendimento aos alunos em seu conjunto e da crença dos professores de que podem construir novas alternativas e desenvolver novas competências.

Diante disso, a presente pesquisa se propõe a trazer uma análise da inclusão dos surdos de forma a refletir sobre a necessidade de formação continuada e assim colaborar diretamente para a evolução do processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos surdos.

Apresentamos, no tópico a seguir, um olhar crítico-reflexivo sobre os dados coletados no grupo focal, com sujeitos atuantes na escolarização de surdos nas escolas estaduais jurisdicionadas pela SRE/Nova Venécia, na tentativa de analisar criticamente os processos de formação vividos no tocante à inclusão dos estudantes mencionados.

## 6.2 UM OLHAR CRÍTICO-REFLEXIVO SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS DA SRE DE NOVA VENÉCIA/ES

A partir dos diálogos compostos no grupo focal, na formação e nos documentos elaborados pela SEDU e analisados por este estudo, percebemos o quanto essas fontes oferecem pistas sobre a relevância de investimentos na formação dos profissionais do magistério, mediante a matrícula de estudantes surdos nas escolas comuns. Essas narrativas nos levam a concordar com Jesus (2006, p. 206) quando argumenta que

[...] se quisermos uma escola inclusiva, precisamos pensar com o outro, precisamos de um processo de reflexão-ação-crítica dos profissionais que fazem o ato educativo acontecer. Se quisermos mudanças significativas nas práticas convencionais de ensino, precisamos pensar na formação continuada dos educadores.

Para compreendermos a relevância da formação continuada para os profissionais que atuam com estudantes surdos nas escolas vinculadas à SRE de Nova Venécia, acreditamos ser necessário refletir sobre a formação inicial exigida pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo para contratação desses profissionais. Cabe lembrar que sumariamente todos esses sujeitos são contratados temporariamente, não existindo profissionais efetivos na educação de surdos.

As contratações de profissionais em designação temporária para atuação na educação de surdos são determinadas por edital emitido pela Secretaria de Estado da Educação. Para tanto, analisamos os editais mais recentes — Edital de Processo Seletivo Simplificado nº 01/2018 e nº 02/2018, disponíveis no site da SEDU. Os processos seletivos têm como objetivo a formação de cadastro de reserva e serão utilizados de acordo com as necessidades da rede estadual de ensino para suprimento das listas esgotadas de candidatos classificados e situações não atendidas pelo Edital nº 45/2016.

O referido edital promoveu a contratação de profissionais por um período de um ano, “[...] podendo ser prorrogado por até igual período, a partir da data de divulgação da homologação do resultado final, ou enquanto durar a listagem de reserva técnica” (ESPÍRITO SANTO, 2016, p. 12). Esse edital trouxe um diferencial no processo de

contratação, pois, além de ampliar o tempo da contratação, não restringiu a seleção por meio de títulos, mas a partir da seguinte dinâmica:

O processo seletivo de que trata este edital será composto pelas seguintes etapas:

- a) Inscrição e declaração de Títulos, de caráter eliminatório e classificatório.
- b) Avaliação de conhecimentos por meio de Prova Objetiva, de caráter eliminatório e classificatório;
- c) Chamada e comprovação de títulos, de caráter eliminatório (ESPÍRITO SANTO, 2016, p. 1).

A mudança na forma de contratação pouco altera as condições de trabalho dos professores, que são afetados pela precarização do trabalho docente e fere a legislação vigente quando promulga que a investidura no cargo se dará via concurso público (BRASIL, 1996).

Na Figura 7, ressaltamos as atribuições do professor para atuação na educação especial, para os três tipos de atendimentos que os alunos surdos, devidamente matriculados nas Escolas Estaduais, têm direito, prevista no item 11.4, do Edital nº 01/2018 (situação também replicada no Edital nº 02/2018).

Figura 7 – Recorte do Edital nº 01/2018: atribuições do professor regente de classe com atuação na educação especial

**11.4.1.9** Para atuar como **Professor de Libras (Instrutor de Libras)**, o profissional deverá dominar Libras para ministrar aulas de Libras no atendimento educacional especializado, para a comunidade escolar e Comunidade Geral, planejar, ministrar, acompanhar, avaliar e registrar as atividades pedagógicas, na realização do atendimento especializado, participar do planejamento e avaliação das atividades desenvolvidas com alunos com surdez, na perspectiva do trabalho colaborativo. E ainda atuar nas capacitações na área específica de atendimento e interação com as famílias.

**11.4.1.10** Para atuar como **Professor no atendimento Educacional Especializado nas áreas do conhecimento**, o profissional deverá dominar em Libras e aceitar as condições do trabalho itinerante, intra e interinstitucionais e colaborativo, atendendo os requisitos próprios de cada área de atuação, como também, planejar, ministrar, acompanhar, avaliar e registrar as atividades pedagógicas, na realização do atendimento especializado, visando o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos que apresentam deficiência auditiva. E ainda atuar nas capacitações na área específica de atendimento e interação com as famílias.

**11.4.1.11** Para atuar como **Professor no atendimento Educacional Especializado na área de deficiência auditiva para atuar com alunos de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental** o profissional deverá ter domínio em Libras e aceitar as condições do trabalho itinerante, intra e interinstitucionais e colaborativo, atendendo os requisitos próprios de cada área de atuação, como também, planejar, ministrar, acompanhar, avaliar e registrar as atividades pedagógicas, na realização do atendimento especializado, visando o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos que apresentam deficiência auditiva; e ainda atuar nas capacitações na área específica de atendimento e interação com as famílias.

Fonte: Secretaria de Estado da Educação/ES (2018).

Buscamos analisar a formação exigida para professores de Libras e instrutores de Libras. Esses profissionais devem mediar questões pertinentes à língua de sinais e seu ensino, bem como planejar e articular as atividades a serem desenvolvidas no

contraturno. A exigência para esse cargo é apenas nível médio, acrescida de Certificado do Prolibras ou de curso de formação de instrutor de Libras com 120 (cento e vinte) horas no mínimo. A preferência para esse cargo é do profissional surdo, havendo duas inscrições distintas — candidato surdo e candidato ouvinte.

Analisamos ainda tanto a formação exigida para o professor no AEE nas áreas do conhecimento e professores do AEE para a área de deficiência auditiva para atuar com alunos de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, cujas funções consistem em atuar na sala de recursos, no turno inverso, e na ação colaborativa, na sala de aula comum do aluno surdo, como suporte para a realização das atividades ministradas pelo professor regente.

Nessas funções, os profissionais atuam de forma a potencializar a Libras e a língua portuguesa na interface com os conteúdos ministrados em sala de aula comum. Segundo os editais analisados, a formação desses profissionais pode se realizar a partir dos seguintes cursos: Licenciatura em Pedagogia; Magistério das séries iniciais em nível superior; Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa; Bacharel em Letras – Libras; Bacharel/Tecnólogo acrescido do Programa de formação pedagógica com habilitação em Língua Portuguesa.

A essa formação, devem ser acrescidos cursos de capacitação nas seguintes áreas: a) Libras com carga horária mínima de 240h (duzentos e quarenta), sendo 120h (cento e vinte) Básico de Libras + 120h (cento e vinte) intermediário de Libras ou b) Curso de Atendimento Educacional Especializado na Área da Deficiência Auditiva (CAEEDA) com 180h (cento e oitenta) ou ainda c) Certificado do Prolibras). Somente com esses dois requisitos, graduação mais curso de capacitação, o candidato poderá assumir o cargo pleiteado.

Mesmo que as funções dos intérpretes de Libras estejam explicitadas no edital conforme a Figura 7, cabe dizer que eles fazem parte da equipe do AEE na área da surdez. Esses profissionais realizam a mediação entre a língua falada e a língua de sinais, mantendo-se imparciais e sem assumirem o compromisso direto de ensinar ao aluno surdo. Para tanto, devem ser ouvintes e terem nível médio ou licenciatura plena em qualquer área da educação, acrescida de bacharelado em Letras/Libras, curso técnico em tradução e interpretação de Libras, certificado do Prolibras ou curso de

formação de tradutor e intérprete da Libras com no mínimo 240 (duzentos e quarenta) horas.

Podemos perceber que, para a contratação desses profissionais, não há a necessidade de realização de avaliações práticas, sendo necessárias apenas as certificações. Com isso, questionamos: dariam conta esses cursos de formar profissionais para o desenvolvimento de suas funções em escolas que pouco sabem sobre Libras e sua utilização? Esse questionamento é imprescindível, tendo em vista que esses profissionais são contratados como aptos a desenvolver as funções dos cargos a que estão destinados sem nenhuma avaliação do conhecimento prático que necessitam também acumular.

Acreditamos que formações mínimas com carga horária entre 120 (cento e vinte) e 240 (duzentos e quarenta) horas são insuficientes para o domínio e fluência da Libras muitas vezes, principalmente quando não se tem o contato direto com surdos e a prática dessa língua da cultura surda. Nossa experiência profissional e o fato de presenciarmos (por diversas vezes) a fragilidade na formação de alguns profissionais, contratados como capacitados para atuar na educação de surdos, reforçam essa ideia. Tal situação se torna complexa em vários cenários, como no norte do estado do Espírito Santo, quando as capacitações são mais escassas e são poucos os profissionais com certificação pelo Prolibras, devido ao nível de conhecimento prático que a avaliação exige.

A contratação somente por meio de certificações e a escassez de concursos públicos têm trazido sérios problemas para as políticas educacionais da rede estadual de ensino, situação que se desvela desde a seleção de profissionais sem os conhecimentos específicos para suas áreas de atuação até a constatação da fraude de certificados, sem contar a aceleração da formação docente, via realização de cursos de graduação mais rápidos (segunda licenciatura cursada de um a dois anos) e cursos de pós-graduação.

Nesse sentido, podemos refletir a respeito do cenário retratado e da formação em favor da escolarização de todos (aqui em destaque dos surdos), pois requer muitos conhecimentos, tanto teóricos como práticos, o que demanda tempo e dedicação, como pondera Lacerda (2009, p. 31):

Para ser intérprete é necessário amplo domínio de pelo menos duas línguas: a língua de origem e a língua alvo – LIBRAS e Português –, mas esse domínio não se refere apenas à fluência, refere-se fortemente a um conhecimento da polissemia da língua, da diversidade de sentidos e possibilidades, de temáticas e aspectos da cultura que perpassam cada uma das línguas, já que a tarefa de interpretar implica não apenas verter palavras/signos de uma língua para outra, mas verter sentidos/significados estruturados linguisticamente na língua alvo.

Sendo assim, acreditamos ser impossível adquirir toda essa bagagem apenas por meio da inserção de iniciantes na língua de sinais em cursos de 120 (cento e vinte) ou 240h (duzentas e quarenta) horas. O ato de interpretar não é tão simples assim, pois não acontece, como muitos pensam, a substituição de palavras por sinais equivalentes. Ao intérprete, é necessário um conhecimento vasto de ambas as línguas, a falada e a sinalizada, para que seja possível tomar as decisões necessárias a fim de articular o que está sendo dito e o que se está sinalizando, criando significado para quem o recebe.

Não queremos dizer que novos quadros de profissionais não sejam constituídos e oportunidades não sejam dadas. Também ocupamos esse lugar de iniciante e fomos contratados com cursos de carga horária mínima para atuar na educação de surdos. O que advogamos é que, para muitas realidades, esses profissionais se colocam como a política possível. No entanto, é preciso haver investimentos em seus processos de formação para o aperfeiçoamento da Libras e do trabalho com os surdos.

É oportuno falar a respeito da atuação de profissionais na área da surdez para que nossos leitores compreendam que a inclusão escolar dos alunos surdos nas escolas comuns vai além da presença desses profissionais, pois, como já mencionamos, não basta apenas a presença de pessoas supostamente capacitadas nesses espaços, mas sim que haja uma real transformação desse ambiente e uma conscientização do papel de cada um na inclusão. A esse respeito, Lacerda (2006, p. 168, grifos nossos), discorre:

A fragilidade das propostas de inclusão, neste sentido, reside no fato de que, frequentemente, o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, **quadros docentes cuja formação deixa a desejar**. Essas condições de existência do sistema educacional põem em questão a própria ideia de inclusão como política que, simplesmente, propõe a inserção dos alunos nos contextos escolares presentes.



Sobre essas condições de fragilidade, verificamos que a própria ideia de inclusão se contradiz, pois o que deveria ser o respeito pelas diferenças torna-se a exposição do despreparo para lidar com ela, numa tentativa de adaptar os surdos à realidade dos ouvintes, em vez de criar condições para que sua cultura e sua língua também circulem nesse espaço e seja difundida entre os ouvintes, sendo um conhecimento a mais a ser adquirido, além de possibilitar a comunicação com os surdos de forma autônoma e sem a necessidade de um mediador.

Sobre esse cenário da escassez de formação no norte do Espírito Santo e que acaba por refletir-se nos desafios encontrados nos processos de ensino-aprendizagem dos alunos surdos da superintendência tomada como lócus de análise, narra uma professora participante do grupo focal:

*Em relação à formação, eu procuro muito por cursos e especialização na área, mas é muito complicado de achar, porque curso presencial não tem por perto, ainda mais eu que moro em Vila Valério, que é mais interior. Pós-graduação mesmo é só a distância. É muito difícil! (L. B. – PROFESSORA AEE-DA).*

Nesse sentido, percebemos a existência de profissionais que carecem de formação continuada na área em que atuam. A distância entre os locais de moradia e os espaços-tempos em que os cursos são ofertados se colocam como desafios. Ressaltamos que a carência e as dificuldades (entre vários fatores) estão fomentadas pela falta de cursos de capacitação pelo órgão contratante e não somente por desinteresse e despreparo dos profissionais, salvo exceções. Ressaltamos que a última formação oferecida pela SEDU na área da surdez para os profissionais jurisdicionados à Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia ocorreu em 2011, segundo documentos analisados.

O referido curso teve como objetivo promover a capacitação de 1.380 (mil trezentas e oitenta) pessoas, sendo servidores da rede pública estadual de ensino, da rede pública municipal de ensino, de órgãos públicos em geral e de membros da comunidade local visando a difusão da Libras nos níveis básico e intermediário. Podemos analisar, no Quadro 3, dados retirados do Edital Nº 015/2011 – SEDU, que coordenou o último curso de capacitação, referente à distribuição das vagas no Estado, de cujo total apenas 30 (trinta) vagas foram destinadas à SRE de Nova Venécia.

Quadro 3 – Distribuição das vagas do curso básico e intermediário de Libras de acordo com o Edital nº 015/2011 – SEDU. Chamada para Inscrição no Curso de Língua Brasileira de Sinais – Libras Básico e Intermediário da rede pública estadual de ensino

Local	Distribuição das vagas do curso básico e intermediário de Libras	Total de vagas por Polo
I - CAS Cachoeiro de Itapemirim	-180 vagas para o curso de Libras básico;	360
	-180 para o curso de Libras Intermediário;	
II - CAS Vila Velha	-280 vagas para o curso de Libras básico;	420
	-140 para o curso de Libras Intermediário;	
III - CAS Vitória	-240 vagas para o Curso de Libras básico;	480
	-240 para o curso de Libras intermediário;	
IV - SRE Colatina	-60 vagas para o Curso de Libras básico	60
V - SRE Linhares	30 vagas para o Curso de Libras básico	30
VI - SRE Nova Venécia	30 vagas para o Curso de Libras básico	30
<b>Total de vagas para o Estado</b>		<b>1.380</b>

Fonte: Secretaria de Estado da Educação/ES (2011).

Esse fato se torna presente nas narrativas produzidas pelos participantes desta pesquisa de mestrado, pois, no momento de constituição do grupo focal, uma técnica da própria Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia apresentou a seguinte reflexão-crítica:

*Alguns anos atrás, foi descentralizada as formações oferecidas pela SEDU e me recordo que última formação de Libras oferecida pela SEDU foi em 2011. Eu não estava aqui, mas me recordo dessa formação. Mas, depois disso, o máximo que nós conseguimos é que fosse descentralizado para Colatina. É a formação que está acontecendo esse ano e temos professores participando. Para quem mora, por exemplo, em Montanha ou Ponto Belo, garanto que iriam. Não é essa a questão, pois há a disponibilidade, mas é muito distante. Ficaria em torno de 3h de viagem só de ida até Colatina. Então, essa é a nossa carência na questão da formação (M. M. – TÉCNICA DA SRE/NV).*

Como já dito, a distância e uma única perspectiva de ofertas se colocam como barreiras à formação continuada. Corroborando a reflexão trazida pela profissional que atua no órgão central, as equipes do atendimento educacional especializado e exercício nas escolas também defendem a necessidade de formação e estranham o fato da pouca oferta de cursos na área da surdez pela Secretaria de Educação do Espírito Santo, conforme a narrativa de uma professora: “[...] conciliar a formação e o trabalho é difícil. Os cursos particulares são oferecidos em uma cidade distante da nossa. A SEDU não tem feito formações” (PROFESSORA DO AEE).

Nesse sentido, pela via da formação continuada, os profissionais estão em busca de novos caminhos para desenvolver seus saberes e geralmente é nesse espaço que revelam suas dúvidas e dificuldades vivenciadas em sala de aula, buscando a

reconstrução e o embasamento de suas práticas. Essa formação deve ser contínua e não só para os profissionais que atuam na educação especial, pois a cada novo ciclo o professor depara com alunos com diversas necessidades e que demandam a constante ação-reflexão-ação para que não haja a exclusão de ninguém por falta de possibilidades para a atuação pedagógica. Como alerta Meirieu (2002, p. 34), a busca por novos saberes proporciona “[...] descobrir novos meios para que a educação seja um lugar de partilha e não de exclusão”.

Ainda Meirieu (2002, p. 213) pondera que, muitas vezes, para educar, temos que investir na pedagogia da coragem, que se apresenta pela necessidade de suspender qualquer sentimento de ignorância, incapacidade ou medo, pela confiança, pela reserva do educador e pelo “acionamento” dos dispositivos de formação, se dedicando a tentar alguma coisa que nunca se fez e que ainda não se sabe fazer por meio da criação de dispositivos pedagógicos em que cada aluno possa colocar-se em jogo.

Os participantes da pesquisa apostam que investimentos na formação continuada dos profissionais da Educação se colocam como alternativas para que a escolarização do aluno surdo seja assumida como uma responsabilidade de todos os profissionais da escola e não só da equipe do AEE, como podemos perceber nas narrativas que seguem:

*Esse grupo que está aqui hoje, com exceção de algumas pessoas que estão começando agora, é um grupo que já tem um bom tempo de caminhada juntos. É um grupo muito esforçado em buscar o conhecimento e buscar se aprimorar. Às vezes, acontece que por não termos mais profissionais, precisamos contratar algum profissional que possui apenas o curso básico e intermediário de Libras, e como já foi relatado, sabemos que quando não se tem o convívio com o surdo, apenas esses cursos são insuficientes para uma boa atuação profissional, na maioria das vezes não tem o domínio da Libras. Nós insistimos muito com esses profissionais para que se capacitem, mas, aqui no interior, nós esbarramos em outro ponto, pois esses profissionais têm que procurar a formação e a capacitação particular, tem que pagar por essa formação (M. M. – TÉCNICA DA SRE/NV).*

*Acho que precisamos de um curso que desperte o interesse do profissional, eu mesma, por exemplo, não tenho disponibilidade final de semana, mas acho que se tivesse uma formação que despertasse o interesse do professor, que se aproxime da sua realidade. Eu sei que é sonhar alto demais pensar que vou conseguir que todos os professores da minha escola participem de um curso fora da carga horária dele. Mas a gente precisa! (F. P. – PEDAGOGA).*

Verificamos aqui que as escolas reconhecem a importância da formação, pois, como já discutimos anteriormente, para que a educação de surdos esteja aliada ao direito

público e subjetivo, não podemos nos satisfazer com a materialização de políticas em forma de matrícula e contratação profissional. Os profissionais querem oportunidades formativas que os atendam, com propostas alimentadas pela relação teoria e prática. O próprio órgão contratante deve investir na formação de seus profissionais para que os resultados obtidos nas escolas sejam satisfatórios e representem uma inclusão que reconheça as necessidades dos outros e a busca de meios para atendê-las em forma de ações pedagógicas em conjunto com as salas de aulas comuns e a educação especial. Os participantes da pesquisa sinalizam possibilidades de a SEDU pensar em diversificadas propostas e formação. Para Nóvoa (1992), uma única proposta se asfixia e se torna insipiente frente às demandas das escolas e as condições de ser professor, como no Brasil.

Nesse sentido é necessário também que a formação se estenda a todos e não que fique centralizada no AEE, como podemos verificar nas falas a seguir:

*Penso que temos que começar com a formação do professor do ensino regular, para que ele possa entender a verdadeira inclusão, pois nesse período de tempo que trabalhei com o AEE eu vejo uma resistência por parte dos professores do ensino regular... então, igual nós recebermos essa formação, como essa de hoje aqui, essa troca maravilhosa né! Isso ajuda a crescer! Só que quando a gente chega lá a gente tem essa barreira do professor do ensino regular, porque eles pensam que a responsabilidade é nossa, do AEE, de ensinar aquele aluno... e não é! O professor é ele! E isso eles ainda não conseguiram entender. Eles precisam ter a formação para terem consciência de que precisam trabalhar também com esse aluno, pois só a gente chegar lá e falar não resolve, somos ignorados! (G. B. F. – PROFESSORA AEE-DA).*

*Eu sou pedagoga e sempre trabalhei em escolas com alunos surdos e baixa visão, mas apropriar dessa necessidade do atendimento para o aluno surdo tem só dois anos. Mas agora ouvindo vocês falando, percebo que os professores não têm noção dessa dificuldade que o intérprete de Libras tem em dizer para o surdo aquilo que ele está dizendo do conteúdo dele. Quando a colega dá o exemplo que o intérprete tem que interpretar o sinal de Idade Média, o professor não está nem pensando que ele passa por essa dificuldade. Então percebo que é necessária uma formação para aqueles professores que já estão trabalhando e não vão voltar para a graduação que agora tem uma disciplina de Libras e que também não dá conta disso, para ele aprender como lidar com essa realidade da sala de aula (F. P. – PEDAGOGA).*

Pela análise dessas narrativas, compreendemos que, muitas vezes, os professores que não estão no AEE desconhecem questões, por vezes até simples, outras mais complexas, que poderiam ser repensadas em seus planejamentos e refletidas em ganhos na educação dos surdos. É válido que o professor da sala de aula do ensino comum busque compreender as especificidades didático-metodológicas para a

educação dos surdos e assim conduzir a aprendizagem desses alunos em sua sala de aula e não ficar só na dependência do professor especializado, levando em consideração que esse nem sempre possui conhecimentos específicos das disciplinas, sendo apenas o mediador entre as línguas. Essas situações, como pontuam Lacerda e Lodi (2009), podem acarretar uma série de desajustes no processo de escolarização dos alunos surdos, pois faltam alterações metodológicas e curriculares para a inclusão dos surdos.

Esses desajustes podem ser minimizados pela via da formação continuada de todos os envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem, mas estamos falando aqui de uma formação que caminhe no mesmo sentido da realidade vivida nas escolas. É preciso haver uma formação que produza significado e que seja embasada pelas expectativas de seus participantes, visando a um trabalho em colaboração para que cada sujeito possa oferecer seus saberes e suas experiências, deixando que esses sujeitos dialoguem entre si e busquem embasamentos teóricos para a construção de ações acertadas com efeitos positivos na educação dos surdos, a fim de que seja disseminada dentro da escola como um todo e não só na educação especial.

No caso da SRE/NV, essa realidade já se apresenta como um desejo dos participantes do nosso grupo focal, mas que esbarra, na maioria dos casos, em questões de ordem organizacional e de oferta dessas possibilidades, como analisamos nas narrativas a seguir:

*Nessa proposta, gostaria que vocês, enquanto pesquisadores, nos ajudem a pensar como esse processo pode se dar na demanda real da escola. A gente percebe a angústia de quem está lá atendendo a esse menino. Num curso que acompanhei que havia dois alunos surdos, um deles chegou a desistir, pois o professor não tinha conhecimento de que aqueles termos técnicos precisavam ser traduzidos e o intérprete não tinha domínio dessa realidade, assim como não tem dos termos de Química, Física etc... (F. P. – PEDAGOGA).*

*Eu acredito que nós estamos precisando de direcionamento para ensinar, por exemplo, um planejamento mais direcionado [...]. Se a gente tivesse tipo uma cartilha, pra mim seria melhor. Eu tenho uma aluna com 17 anos, o outro tem 65, outra 57 e outra de 47. A dificuldade é incluir eles na sala. Alguns já até têm emprego e eu tenho dificuldade em saber o que ele precisa se desenvolver mais. Entende? Se eu tivesse um direcionamento... eu acho que me ajudaria mais (L. M. J. – PROFESSORA AEE-DA E INTÉRPRETE).*

A angústia e a inquietação frente à fragilidade de formação para atuar com os surdos nas escolas comuns é tanta que os profissionais apelam para um socorro por meio de

modelos que já foram testados e deram certo em outras realidades. Fica compreensível a falta de direcionamento e de acompanhamento desse trabalho; por isso, é premente a necessidade formativa que preconiza o debate sobre temáticas específicas da educação de surdos e que desmistifica a ideia de modelo.

Trabalhar com um modelo pronto significa excluir as peculiaridades de cada um e analisar de forma homogênea todos aqueles que se ajuntam por um motivo que os torna, de certa forma, iguais, nesse caso a surdez. Dessa forma, concordamos com Meirieu (2005, p. 49):

[...] o desejo de homogeneidade é a ruína da Escola. A homogeneidade remete ao mito identitário que é o oposto da instituição escolar, o oposto de uma Escola que se institui: Para aprender bem é preciso ser parecidos. Para aprender bem é preciso ser iguais.

Assim, defendemos, corroborando esse autor, que cada aluno tem seu tempo e seu ritmo de aprendizado, devendo ser respeitados e estimulados dentro de suas capacidades individuais e na pluralidade de que são compostas as salas de aulas hoje.

Com base na necessidade formativa expressada pelos componentes do grupo focal e fortalecida pelas narrativas analisadas até aqui, compreendemos que as dúvidas e os desafios do dia a dia na educação de surdos no âmbito da SRE/NV são similares entre os profissionais, podendo ser atendidos por meio de propostas de formações que tragam como temáticas as próprias questões anunciadas pelo grupo e que possibilitem o diálogo entre os envolvidos por meio de suas experiências. Para sustentar esse pensamento, apresentamos a narrativa de um participante do grupo focal relatando que:

*Tudo que a gente debateu aqui hoje precisa ser debatido com os professores, porque são as dificuldades no dia a dia, por exemplo: **o processo de avaliação, metodologia e alfabetização**. São três coisas que cabem numa formação. Agora, esse curso vai ser lá em Colatina? Num rola! Vai ser lá em Ponto Belo? Pra quem tá perto é ótimo! É claro que não dá pra ter um em cada cidade, é óbvio, mas tem que ser o mais perto possível da maior demanda. A gente tinha que ter, pelo menos, polos, assim... pra dar conta de atender à demanda, pra viabilizar que esse professor participasse. Agora, conhecendo bem a realidade do professor, se for fora da carga horária de serviço você não vai ter adesão. A maioria trabalha em duas redes, fica fora de casa o dia todo, quem tem filho então, como que vai sair final de semana pra fazer curso? Ainda mais se for DT, que no outro ano não tem garantia de nada. Inclusive eu penso que teria que perpassar pela **legislação** que diz que eu sou obrigada a atender esse aluno com qualidade, porque se não, fica*

*aquele jogo de empurra-empurra, tipo assim: esse menino não é meu, esse menino é do AEE; quem tem que dar conta desse conteúdo é o intérprete, aí o intérprete fala que não, que é o professor. Fica aquele negócio pra lá e pra cá! Então eu, enquanto pedagoga, tenho que saber que a legislação me diz que ao final do ciclo de alfabetização, três anos, esse menino tem que sair da escola alfabetizado e a escola tem que se virar pra dar conta disso. Se não fica aquele negócio, lá na frente ele aprende, lá na frente ele faz. Acho que precisa passar por uma questão legal, de obrigatoriedade nossa enquanto escola e também de conscientização do professor de dar a esse menino o direito de aprender (F. P. – PEDAGOGA, grifos nossos).*

Os professores querem ser ouvidos nos planejamentos e na execução das políticas de formação. Querem dizer o que sentem necessidade de estudar. Querem opinar sobre os possíveis arranjos formativos que considerem suas demandas profissionais e pessoais. Isso poderia ser um veículo para se minimizar um problema que sempre trazem à tona: a distância. Para Pimenta (2005), o professor não é um mero executor de políticas, mas um implementador, pois, além dos saberes da docência, eles carregam saberes das políticas educacionais e dos fundamentos dessas políticas.

Essa realidade apresentou-se em consenso pelo grupo e como uma oportunidade de aprimoramento de suas práticas. Percebemos aqui um dos conceitos de Santos (2007) explicitado pelo trecho “*lá na frente ele aprende, lá na frente ele faz*”, quando esse autor trata da ideia de “razão indolente” que contrai o presente e expande o futuro, ao se verificar que algo precisa acontecer no tempo presente, porém como são vivenciadas experiências ainda “pobres” de embasamento, opta-se por lançá-las para frente no intuito de que sejam resolvidas num tempo onde se julga ter mais bagagem para isso. Assim, desperdiçam-se experiências e invisibilizam-se os sujeitos.

Nesse sentido, o próprio grupo apresenta uma proposta para o combate a essa “razão indolente” conceituada por Santos (2007). A educação frente à diversidade, por vezes, se torna preguiçosa e incapaz de perceber a riqueza de experiências que podem circular nas salas de aulas quando deixam que os vários saberes possam dialogar na produção do conhecimento. O grupo se manifesta com sugestões para que a formação para a educação dos surdos seja viável e também encontre espaços possíveis no cotidiano das escolas comuns. Assim, as dificuldades do tempo presente tentarão suas soluções dentro das possibilidades do próprio tempo e da realidade vivenciada.

Considerando que a Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia/ES atende municípios também distantes, os profissionais envolvidos no grupo focal apontaram alternativas para que os investimentos na formação continuada fossem implementados, considerando as possibilidades para todos realizarem essa formação. Logo, a professora de AEE, G. B. F., sugere: “[...] se tivesse uma plataforma *online* e outra parte presencial, se as pessoas se comprometessem, daria muito certo. Talvez um encontro por mês seria mais viável”.

Em seguida, a representante da superintendência, técnica M. M., complementa de forma bastante entusiasmada e analisa positivamente a intenção do curso:

*Podíamos pensar esse curso para um momento em que quem estivesse fazendo o curso tivesse que compartilhar com a escola, ou momentos em que ele produziria material que ele pudesse compartilhar, por exemplo, pelo WhatsApp no grupo da escola, né! Não sei! Mas existe essa possibilidade. Ou, não sei, um momento em que a pessoa tivesse a oportunidade de compartilhar com a escola esse conhecimento constituído na formação. Seria um jeito de a gente chegar até a escola. Uma forma.*

Uma professora do AEE que também atua como intérprete escolar apresenta uma contribuição dentro de sua realidade e sugere espaços e tempos em que essa formação poderia acontecer, de forma a contemplar os demais professor, não só os que atuam no AEE:

*Realmente, eu acredito que toda formação é importante. Inclusive eu pedi à M. M. (técnica pedagógica na SRE), que na Jornada de Planejamento Pedagógico, em vez da gente ficar lá falando um monte de coisas, que às vezes é até desinteresse dos professores, que pudesse fazer uma reunião como essa, uma palestra como essa, uma formação para que os professores possam entender e não ter a mesma fala de que não consegue trabalhar com esse aluno. Precisamos de uma conscientização. De uma palestra como essa! Inclusive eu estava comentando aqui que essa formação nem deveria ser para nós da área, mas sim deveria ser chamado todos os pedagogos, os diretores, os coordenadores e inclusive os professores. Que não fique só entre nós! Eu particularmente agradeço muito tudo isso aqui. E o professor? Eles alegam não ter formação. Eles querem que depois a gente pegue toda a matéria dele e explique para o aluno na sala de recurso: Ah! Depois você explica pra ele! [...] Então a gente pede encarecidamente, ajude a gente a levar essas informações a outros professores ditos normais! (L. M. J. – PROFESSORA AEE-DA E INTÉRPRETE).*

Observamos que a palestra ministrada ao grupo teve grande adesão, cuja temática foi muito aceita, suscitando uma manifestação unânime de que mais momentos como aquele aconteçam e abranjam também os profissionais que não estão diretamente na educação especial. Vale ressaltar aqui que formações não acontecem somente com



palestras. Quando o professor busca melhorar suas práticas pedagógicas, compreender conceitos, refletir sobre suas ações, transformar sua realidade, entre várias outras possibilidades, com o propósito de auxiliar seus alunos na construção de conhecimentos, ele está em processo de formação.

Entendemos que a formação continuada é uma das alternativas para melhorar a qualidade da educação, por isso acreditamos ser pertinente nossa ideia do curso de formação continuada na área da surdez, pois, dessa forma, haverá um investimento no profissional por meio de sua capacitação, o que será revertido em benefícios também na educação dos surdos da SRE/NV. Para isso, é importante que os gestores e o poder público incentivem essas ações formativas, possibilitando espaços e tempos de estudos, trocas, diálogos, relatos de experiências, reflexões, pesquisas, dentro dos contextos reais de trabalho. É interessante ver que o grupo aposta na escola como espaço de formação e na possibilidade de contágio dos professores comuns. Para Santos (2010), isso significa buscar romper com a “razão indolente” por meio do desenvolvimento de subjetividades rebeldes.

A esse respeito, podemos destacar um programa do governo que ganhou adesão em todo o país, com retorno positivo para a educação e mostrou uma possibilidade de formação dentro de cada realidade, que é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)<sup>12</sup>. Esse curso se apresenta como uma maneira de fortalecimento da reflexão pedagógica, em que os profissionais desfrutam de uma formação que lhes dá a compreensão sobre o desenvolvimento da criança, sua aprendizagem e suas necessidades nessa fase de escolarização. A partir disso, refletem sobre sua atuação nesse processo, tendo como ponto de análise o vivido concretamente em suas salas de aula.

O programa foi financiado pelo governo federal e contou com encontros presenciais para cumprir a carga horária prevista, em que havia um tutor que recebia a formação

---

<sup>12</sup> O PNAIC é um compromisso formal e solidário assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e dos municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”. Aderindo ao programa, os professores alfabetizadores e orientadores de estudos participam de uma formação, cuja carga horária é de 180 horas. Para gerenciamento das atividades da formação continuada deste programa, os cursistas devem ser cadastrados no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC), que é responsável pela geração dos dados para certificação.

direta do órgão central, no nosso caso a SEDU. Esse tutor era previamente preparado para realizar a mediação do processo formativo de profissionais que se reuniam por município. Nesses encontros, os professores podiam relatar sobre os desafios encontrados em suas práticas e refletir em colaboração com seus pares dialogando com a realidade na busca de soluções de ordem prática com embasamento em estudos recentes e teorias afins.

Com essa análise sobre o PNAIC, podemos compreender como se faz importante que o poder público oportunize essas formações, via Secretarias de Educação, que proporcionam uma sintonia entre as ações desenvolvidas no sistema educacional do país, estado e município, levando em conta uma ação macro que se desenvolve dentro das especificidades de uma esfera micro, ou seja, dos segmentos que o compõem.

Dessa forma, também refletimos sobre as possibilidades formativas para a Educação de Surdos, pois uma formação que constitua suportes teóricos sobre o desenvolvimento, aprendizagem e necessidades educativas desses alunos pode ser potencializada com os debates e as situações concretas da realidade vivenciada por grupos de profissionais que atuam dentro de uma área de abrangência com características peculiares. Assim, será possível um trabalho mais direcionado para o atendimento ao público real.

Pela construção dialógica, composta pelas narrativas captadas no grupo focal, na formação e nas entrevistas, juntamente aos estudos que realizamos sobre a temática de formação e inclusão de surdos nas escolas comuns e nossa experiência na área, foi possível compreender questões que atravessam a formação continuada em contexto para a escolarização de surdos na Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia/ES, bem como elementos que transversalizam a educação de surdos, situação que mostraremos no tópico que segue e que nos ajuda a compor o produto educacional, parte deste estudo de Mestrado Profissional em Educação.

### 6.3 QUESTÕES QUE ATRAVESSAM A ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS NAS ESCOLAS COMUNS E PISTAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Tomando como base o debate apresentado por essa dissertação, podemos compor seu produto que busca sistematizar um curso de formação continuada em contexto, contemplando, em seus módulos, temáticas elencadas pelos profissionais atuantes na educação de surdos na SRE/NV como carências formativas e que têm se tornado desafios para a escolarização de alunos surdos nas escolas comuns.

Desse modo, a proposta pretende contribuir para a transformação da realidade vivida e não ser apenas mais uma formação, que, como muitas vezes acontece, chegam prontas somente para serem aplicadas e, na maioria dos casos relatados, não suprem as carências locais, pois foram pensadas/formuladas por profissionais que pertencem a outras realidades, por sua vez distantes da superintendência em questão.

Apresentamos, a seguir, os quatro módulos que foram organizados de acordo com a relevância destacada pelos profissionais, argumentando com as pistas narradas pelo grupo que nos apoia nessa escolha temática, além dos teóricos que embasam essa ideia e a tornam cada vez mais pertinente para a proposta do curso em questão.

Salientamos que essa proposta de curso conta com uma carga horária total de 130h (cento e trinta) horas, divididas em categoria presencial e categoria a distância, sendo sua efetivação realizada em uma plataforma *online*. Cada módulo conta com a carga horária de 30 (trinta) horas e possui uma organização específica de acordo com seu objetivo, o que poderemos analisar no decorrer de cada eixo temático apresentado a seguir. As demais 10 (dez) horas serão computadas na abertura e na finalização do curso.

Para realização de tal proposta formativa, cada cursista realizará um estudo de caso, ou seja, acompanhará um aluno mais próximo da sua realidade profissional, sendo o caso selecionado a base para todas as análises desenvolvidas nas temáticas do curso. Assim, ao final, o cursista poderá apresentar um relatório do caso por ele acompanhado, contando com reflexões sobre todos os temas abordados, levando em

consideração a realidade vivida na escola, os referenciais teóricos e normativos, bem como propostas de intervenção que podem ser compartilhadas entre os cursistas.

Seguem agora os tópicos que representam cada módulo do curso e seus embasamentos.

### **6.3.1 Módulo 1 – Direito à educação e escolarização: diálogos com a legislação vigente e a difusão da Libras nas escolas**

*Todos os professores, inclusive nós mesmos, que estamos trabalhando com surdo, precisamos de uma formação, principalmente para criar a consciência de que todos devem trabalhar também com esse aluno, pois deixar só para a sala de recursos ele acaba perdendo muita coisa que passa na sala de aula e a gente não domina. Cada um tem o seu papel e nós precisamos compreender como isso deve se dar na educação desse aluno surdo. Precisamos de mais direcionamento e compreensão, até mesmo pra exigir e cobrar em relação a esse aluno. Parece que tá todo mundo um pouco perdido nesse negócio de inclusão do surdo e enquanto isso o tempo tá passando e quem perde com isso é o aluno (G. B. F. – PROFESSORA AEE-DA).*

Com base na narrativa extraída do grupo focal, abrimos este item, destacando a carência de conhecimentos no âmbito da formação inicial e continuada dos professores sobre a legislação que embasa os processos de inclusão de estudantes público-alvo da educação especial. Tal situação tem se tornado um fator que contribui para que esse processo seja realizado com base em opiniões particulares e no senso comum, deixando muitos alunos à mercê das análises e das escolhas dos professores, criando-se assim um abismo entre a inclusão e o direito à educação. Como diz a professora: precisamos de direcionamentos.

Essa primeira categoria que apresentamos nos ajuda a pensar na importância do aprofundamento legal (normativo) pelos profissionais em atuação nas 11 (onze) escolas da SRE/NV sobre o direito à educação dos alunos surdos. A rede de conversação constituída no transcorrer da coleta de dados demonstra certa fragilidade dos profissionais envolvidos quanto à legislação constituída em âmbito nacional e local sobre a escolarização de estudantes surdos, conforme podemos perceber em diálogos estabelecidos entre a pesquisadora e os sujeitos envolvidos na pesquisa.

**Pesquisadora:** *Gostaríamos de fazer uma pergunta para vocês. Vamos imaginar que um estudante público-alvo da educação especial frequenta regularmente o AEE e possui um caderno com várias atividades realizadas.*

*Só que, em sala de aula, nenhum trabalho pedagógico é com ele realizado. Por que esse aluno não pode ser avançado para a série posterior somente com as atividades do AEE?*

**Grupo de profissionais:** [Silêncio do grupo].

**Pesquisadora:** *Como o documento Política Nacional de Educação Especial de 2008, a Resolução nº 4/2009 e o Decreto nº 7.611/2011 podem nos ajudar a explicar essa situação? O que nos dizem esses documentos?*

**Grupo de profissionais:** [Silêncio do grupo e alguns bochichos].

**Pesquisadora:** *Com esses documentos, o AEE é complementar à formação dos alunos e não substitutivo. Então, se não tivermos um trabalho conjunto entre a sala de aula e o AEE não podemos falar de avanço, porque não se garantiu acesso ao currículo comum para ser complementado ou suplementado pelo AEE.*

**Grupo de profissionais:** *É verdade. Nós precisamos conhecer mais sobre a legislação. Essa falta de conhecimento tem levado a decidir a inclusão por muitos pontos de vistas e não pelo direito do aluno.*

Analisamos, a seguir, outras narrativas do grupo de profissionais envolvidos na pesquisa, que, ao serem questionados a respeito do cumprimento da legislação nas escolas e como essa tem sido traduzida na inclusão dos surdos, sinalizam certo desconhecimento e a necessidade de tal temática se constituir em um ponto de análise dos processos de formação docente.

*Aqui na nossa realidade já é difícil encontrar cursos de Libras, quando tem, é pago e ainda é aberto para todo o público, qualquer um pode fazer e não precisa ser professor pra isso. Ai a gente faz o curso e aprende a prática dos sinais, os sinais em si! E é só isso mesmo, não aprendemos a lidar com um aluno dentro de sala de aula... só aquela coisinha básica mesmo do que é a Libras e um pouco da história. Mas, o curso é mesmo pra aprender e praticar os sinais. Quando chega à escola ninguém sabe explicar a função de cada um e nem mesmo a gente tem noção do que tem que fazer. A gente fica perdida! Essa é a verdade (L. C. H. – INTÉRPRETE).*

Assim, compreendemos a necessidade da formação continuada para esses profissionais, pois não é suficiente ter fluência em Libras e sua devida prática se não souber como desenvolvê-la no processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos incluídos nas escolas comuns. O conhecimento sobre a legislação pode auxiliar para um trabalho mais sólido e seguro. Enfatizamos ainda que essa formação deve se estender a todos os profissionais da escola a fim de que conheçam sobre a temática, possibilitando o trabalho coletivo e a verificação da atuação dos envolvidos nesse processo, pois evitaria que situações como a apresentada a seguir ocorram nas escolas.

*É como a colega disse... direcionamento. Estudar a legislação. A gente fica meio que perdida sem direcionamento. Eu vou falar de mim, nós não temos planejamento, são 25h na sala, nós somos audição e voz desse menino [...].*

*Ainda bem que tenho (particularmente) a fidelidade com o meu trabalho, mas e aquele que não está nem aí e que está pensando só no dinheiro? Ah! É assim o sistema, não tô nem aí! Que o aluno se adeque [sic] ao sistema! Então, eu sou uma pessoa incomodada, angustiada com essa situação. A gente sempre leva trabalho pra casa e quando chega à escola e quer dar uma opinião é ignorada, não é vista com bons olhos, como se não estudássemos, mas a gente estuda pra caramba! Eu mesma vou para Linhares todos os sábados onde estou fazendo a segunda graduação, Letras-Libras. Os cursos são caríssimos, as formações são todas pagas e ainda assim a gente é vista como não-professor. Eles não sabem que a gente tem que aprender pra interpretar tudo aquilo que eles falam (R. S. B – INTÉRPRETE).*

Nesse sentido, podemos compreender que existe uma divisão entre ensino regular e educação especial dentro das escolas, onde um trabalho que deveria ser complementado pelo outro acaba sendo individualizado e, em alguns casos, até mesmo descontextualizado com a realidade do currículo. Sobre essa análise, destacamos a LDB que, em seu art. 58, estabelece que a educação especial é uma modalidade da educação, portanto não a substitui e sim deve ser realizada em conjunto, em apoio.

Também o Decreto nº 7.611/2011, em seu art. 2º, define que os serviços prestados pela educação especial são de caráter complementar/suplementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Reforçamos assim, mais uma vez, a importância da discussão sobre a legislação em processos formativos de professores, o que desenvolveria uma reflexão sobre muitas práticas equivocadas que acontecem nas escolas.

Nessa compreensão, verificamos profissionais que deveriam ser parceiros no processo de ensino-aprendizagem dos surdos, mas que realizam um jogo de empurra-empurra. Eles necessitam, ao contrário, compreender suas atribuições, analisar criticamente os processos de admissão de profissionais com frágeis conhecimentos pela SEDU, fortalecer os debates sobre as políticas de formação continuada e reconhecer o direito dos alunos à educação, por sua vez já lesados historicamente por um sistema educacional que encontra dificuldades em reconhecer a diferença/diversidade humana como possibilidades de expressão da materialidade da vida. Nesse sentido, corroboramos a afirmação a seguir:

Como se pode observar, as questões relativas aos processos inclusivos de surdos ainda não estão resolvidas e, ao que tudo indica, essa problemática

ainda está bem longe de ter uma solução satisfatória em termos de garantia dos direitos à educação das pessoas surdas (LODI, 2014, p. 167).

Essa realidade pode ser percebida nos debates compostos pela palestra e pelo grupo focal no momento em que questionamos a compreensão que os profissionais envolvidos na pesquisa possuem a respeito da educação especial em uma perspectiva inclusiva com base na legislação. Constatamos fragilidades de conhecimentos sobre tal temática e até mesmo sua ausência nos momentos formativos, segundo relatos do grupo:

**Pesquisadora:** *Vocês acham que seria relevante a discussão sobre a legislação que trata especificamente da educação especial num curso de formação?*

**Grupo de profissionais:** [O grupo sinaliza positivamente de forma discreta].

**Pesquisadora:** *Que elementos da legislação educacional podem ser trazido nesse curso?*

**S. Z. B. (supervisora pedagógica da superintendência):** *Proponho um questionamento dentro dessa temática: como fazer a adaptação curricular para alunos com comprometimentos severos? Como realizar aprovação ou reprovação desses alunos?*

**C. S. (pedagoga):** *Acho que a nossa carência está na atuação com esse aluno. Precisamos de mais conhecimento que nos auxilie na prática, como por exemplo oficinas de elaboração de materiais e até mesmo auxílio para adaptação dos conteúdos. Os professores não estão sabendo como agir, mas a legislação está sendo cumprida. O aluno tá lá na escola e o profissional para o atendimento especializado é contratado, mas, em muitos casos, como já relatados aqui, não sabem como fazer essa inclusão.*

De forma geral, verificamos que, ao discutirmos sobre legislação e formação para a educação especial, os professores relatam suas angústias, preocupações e muitas dúvidas a esse respeito, além de destacarem a dificuldade em encontrar cursos de capacitação. Na maioria das vezes em que perguntas eram lançadas ao grupo sobre o conhecimento da legislação, as narrativas se desviavam para relatos de experiências retratando essas frustrações. Podemos compreender que o próprio grupo carece de aprofundamento sobre esse conhecimento para que assim tenham seus debates embasados e fortalecidos pela legislação e possam requerer com mais firmeza o que ela garante, como também aperfeiçoarem suas práticas pensando na qualidade do ensino para o aluno e seu direito à educação.

Sobre o debate mais específico do aluno surdo incluído nas escolas comuns, as respostas não diferem muito das respostas dos demais estudantes público-alvo da educação especial e também giram em torno das dúvidas frequentes frente à atuação

com esse público. Quando o grupo foi questionado sobre elementos da legislação que poderiam auxiliar na composição do curso e quais os desafios que atravessam a articulação do AEE com o currículo para alunos surdos, alguns componentes do grupo focal se manifestaram com perguntas que poderiam ser respondidas pela legislação, que, até então, era vista com insegurança pelo grupo, como destacado a seguir:

*É obrigatório? Tem que forçar ele aprender a LP? Ele não tem a língua dele? Então; temos que respeitar isso e não obrigar a ele aprender a nossa língua? Se fosse assim, os ouvintes também tinham que ser obrigados a aprender Libras? (R. S. B. – INTÉRPRETE).*

*Eu vou dar um exemplo, se eu tenho um filho surdo, eu tenho que brigar pelo atendimento e as adaptações na escola... na verdade a gente tá brigando por uma coisa que é direito dele! Isso tinha que acontecer de forma natural? (F. P. – PEDAGOGA).*

*E o professor do regular, como fica? Eles têm muita dificuldade com esse aluno, mas na hora de falar dos avanços que esse menino teve ou não parece que a culpa é só da gente do AEE (L. M. J. – PROFESSORA AEE-DA E INTÉRPRETE).*

Verificamos aqui mais expressões de dúvidas sobre a própria atuação, o que reforça a necessidade de compreensão do que estabelece a legislação e como ela pode auxiliar no processo de inclusão dos alunos surdos nas escolas comuns. Percebemos que os profissionais reconhecem que alguns problemas são de ordem de cumprimento da lei, mas não sabem explicar, a fundo, pois a desconhecem. Insistimos com o seguinte pensamento: a inclusão precisa ser enxergada e respeitada como um direito e não como uma ação caridosa, tendo por base a composição de políticas públicas, bem como ações responsivas dos professores em relação à aprendizagem que deve se realizar na escola.

Nesse sentido, sinalizamos para o grupo que podíamos compreender, pelo rumo das narrativas, que o cumprimento da legislação se traduz na aceitação da matrícula do aluno surdo, na contratação de profissionais de apoio, nos investimentos na formação continuada e no reconhecimento do direito de esse aluno lidar com sua língua materna e os conhecimentos mediados via currículos escolares. Percebemos que algumas pessoas acenavam discretamente com um balançar de cabeça positivamente enquanto outras não “sabiam” se posicionar.

O grupo pôde perceber, no transcorrer da investigação, que existem questões a serem aprofundadas a fim de que a atuação frente à escolarização dos surdos seja respaldada por avanços normativos que vão além do senso comum e da boa vontade.



Sobre essa situação, achamos relevante destacar as palavras de Kotaki e Lacerda (2014, p.201):

A atual política educacional garante o direito dos alunos com deficiência à educação e que os mesmos sejam incluídos na escola regular de ensino. No entanto, devemos analisar como este aluno está incluído na escola, se a mesma atende a todas as suas necessidades, se há oportunidade de acesso, permanência e de aproveitamento dentro desse espaço educacional.

Ainda verificamos que uma educação para surdos pautada nos moldes da educação para ouvintes faz com que a inclusão desses sujeitos seja resumida apenas em acesso aos conteúdos “traduzidos” em Libras pelos intérpretes, restando ao surdo a incumbência de dominar a Libras. É preciso ir além e pensar em como o surdo se apropria dos conhecimentos e como utiliza a Libras para estabelecer relações com seus vários interlocutores.

Assim, sobressai a necessidade da articulação entre todos os profissionais no processo de escolarização do surdo e a importância da formação continuada, também defendida pela própria legislação, como podemos verificar a LDB nº 9.394/96, no art. 59:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

.....  
III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Vemos assim ser imprescindível que ações formativas se realizem, apoiadas pelas esferas públicas, a fim de que haja a capacitação dos educandos que atuam na diversidade das salas de aulas. Ainda sobre o raciocínio embasado pela legislação, apontamos a Lei nº 10.436/02, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão e determina o apoio a ela e sua difusão, reafirmada pelo Decreto nº. 5.626/05, que aborda também a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras. No capítulo VI, art. 22, incisos I e II do decreto em questão, fica estabelecido que aos alunos surdos, incluídos na educação básica, deve ser garantida a educação na modalidade bilíngue com a presença de profissionais capacitados, como também:

Art. 22. [...]:

.....  
 § 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação (BRASIL, 2005).

Dessa forma, fica compreensível que as escolas, ao responsabilizar o AEE pela escolarização dos alunos surdos, estão sendo negligentes frente às leis que os amparam. O fato de apenas realizar a contratação do intérprete não torna esse aluno incluído de fato, pois, segundo Lacerda, Santos e Caetano (2014, p.196) “[...] se a escola não atentar para a metodologia utilizada e currículo proposto, as práticas acadêmicas podem ser bastante inacessíveis ao aluno surdo”.

Nesse raciocínio, sentimos a necessidade de a escola se tornar mais inclusiva, pois acreditamos que um trabalho pensado para todos pode ser mais efetivo que um trabalho fragmentado. O trabalho solitário cria a separação dentro das escolas, sentimento que tanto lutamos para extinguir. Nesse sentido, as metodologias, os currículos e as estratégias para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem devem ser capazes de atender a todos.

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), está destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Destaca ainda em seu capítulo IV:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

.....  
 Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

.....  
 IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

.....  
 VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

.....

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação (BRASIL, 2015).

Diante da legislação vigente, faz-se necessária a viabilização de formações continuadas, como esta que propomos, para que a escolarização de surdos ganhe um novo olhar que transcenda às ações do AEE realizadas somente nas salas de recursos multifuncionais, compreendendo a própria legislação e as funções nela previstas para cada um dos profissionais envolvidos nesse processo, a fim de capacitá-los para uma atuação com mais segurança e fundamentação. Além disso, é importante que toda a comunidade escolar tenha essa compreensão e trabalhe de forma colaborativa, explorando as potencialidades dos alunos para que esses sintam-se pertencentes ativamente na escola e se tornem cidadãos autônomos, críticos e reflexivos.

Como vimos, a legislação também prevê o apoio à Libras e sua difusão. Nesse sentido, prosseguimos com nossa análise partindo do questionamento de como essa questão é vivida nas escolas de atuação dos participantes do grupo. Uma pedagoga apresentou um relato positivo de experiência em sua escola.

*Vou falar uma experiência que nós tivemos ano passado com os alunos de 1º ao 5º ano na escola. A intérprete sempre interpretava o hino que cantávamos às segundas e quintas e todos os alunos aprendiam. Ela sempre interpretava nos trabalhos da escola e todos os alunos tinham contato. Dava pra ver como eles gostavam e se interessavam. Então, por isso, eu defendo a Libras nas escolas, até pra quem não é auditivo né, dito normal. Acho muito interessante trabalhar isso na escola e nós fazíamos isso muito bem. Lembro que uma vez a Lara foi fazer uma apresentação de teatro em Libras, muito lindo, e os alunos interagem, eles entendem a linguagem de sinais, mesmo sem falar nada, só com os gestos e os sinais. Eu defendo isso. É trabalhar com todos os alunos (D. S. – PEDAGOGA).*

Se a pedagoga dizia da importância de um contexto em que toda a escola percebe a importância do uso e difusão da Libras, a professora de AEE-DA e intérprete, L. M. J., mostra outra realidade quando relata a frustração diante da difusão da Libras, pois percebe que, às vezes, essa é uma realidade imposta apenas para satisfazer a necessidade de inserir o AEE nos projetos desenvolvidos pela escola, sem se

preocupar de fato com o aprendizado do aluno surdo e a importância de esse estar inserido como ator principal da difusão da sua língua e cultura.

*[...] Esse ano a pedagoga pediu para o AEE organizar apresentações para a festa junina, mas os próprios alunos não gostaram muito. Eles sentem que são rejeitados. Eles percebem que os professores são obrigados a incluir. Eu queria que todos os professores pudessem ouvir uma palestra igual essa de hoje. Estava até comentando aqui com uma colega que eu ficaria com todos os alunos da escola sozinha para que todos os professores pudessem estar aqui pra ouvir isso. Tomo conta da escola todinha para os professores fazerem uma formação como essa!*

Com essa fala, o grupo se manifestou com risos, aplausos em apoio e conformidade com o que a colega havia dito.

Como podemos perceber nessas narrativas, há de se compor momentos para a escola compreender os porquês do trabalho com a Libras na formação do aluno, pois quando toda a escola e os alunos reconhecem a importância dessa língua, ela se potencializa, mas quando é usada somente para os alunos participarem das atividades festivas, dizendo que estão incluídos, eles se sentem expostos, pois a comunidade escolar não pode aprender a importância dessa língua para a constituição do surdo. Por isso, a lei nº 10.436/02 destaca a importância da equipe do AEE trabalhar pela difusão da Libras para toda a comunidade escolar e não somente para o aluno surdo.

Ainda sobre o mesmo questionamento, os participantes sinalizaram também uma dificuldade para o cumprimento da legislação, o que reflete negativamente na inclusão dos alunos surdos, que é a desarticulação entre as redes de ensino, pois os alunos do município são desassistidos pelo atendimento educacional especializado na maioria dos casos, como podemos contemplar nos depoimentos a seguir:

*É uma situação vivida na escola que eu trabalhava, onde um aluno mudou de rede e como temos o contato com a família, eles alegam que o filho não tem o mesmo atendimento na rede municipal, como ele tinha na rede estadual. Ele está com uma defasagem na aprendizagem. Acho que esse também é um desafio, a articulação entre as redes, que não existe. (D. S. – PEDAGOGA).*

*Aqui no município não tem o instrutor de Libras então chega no 1º ano com dificuldade já. A LS deveria ser ensinada naturalmente, de acordo com a necessidade de comunicação. Mas não tem acontecido isso. Hoje acontece que se adota o intérprete apenas nas séries finais e nas iniciais o professor bilíngue, só que, muitas vezes, esse profissional não tem muita fluência, sabe pouco e é aí que tá o erro. Não tem comunicação, não tem aprendizagem. Essa é a grande falta, é a carência que tem. Gente, quem é que aprende o*

*inglês com alguém que não é fluente? Quem aprende o italiano ou qualquer outra língua com alguém que não é fluente? Se você não consegue se comunicar, como que vai conseguir aprender as outras coisas? Então a minha opinião é essa, falta profissional capacitado na base! Porque se tem a compreensão da LS ele consegue aprender as outras coisas também. O que mais tem é profissional contratado que não sabe nada de Libras! Tem curso ali que você paga 120 reais e ganha o negócio, o certificado. E aí, ele é intérprete só porque tem o certificado? Não! E tem muitos desses aqui na nossa realidade (E. B. P. – INTÉRPRETE).*

Essa fala instigou o grupo. Mostra, mais uma vez, a importância da compreensão da legislação e como pode ser utilizada de forma a subsidiar a realidade vivida pelos espaços escolares, desde a contratação do profissional para atuar na educação dos alunos surdos até a exigência de sua presença num bom trabalho desenvolvido, conforme também corrobora outro profissional participante do grupo focal:

*[...] tem como exigir que esse profissional tenha uma experiência? E na base? Tinha que ter uma prova prática! No IFES eles têm aula prática para ingresso. Porque se o bom trabalho vai depender disso, então tem que avaliar esse profissional (F. P. – PEDAGOGA).*

Vemos aqui muitas dúvidas e também o anseio pela formação, mas uma formação que seja capaz de afetar a todos e se traduzir numa escola que definitivamente acolhe as diferenças e se preocupa com a educação de todos. Imagina-se uma escola que trabalhe em colaboração e aproveite o que cada profissional pode oferecer, explorando o potencial dos alunos e unindo forças em prol do seu aprendizado, nesse caso em especial, o aprendizado do aluno surdo. Precisamos de profissionais com conhecimentos e não somente com certificados. Como confirma Lacerda (2009, p. 35) ao destacar a importância das trocas entre o professor e o intérprete educacional (IE):

O professor é o responsável pelo planejamento das aulas, por decidir quais são os conteúdos adequados, pelo desenvolvimento e pela avaliação dos alunos, todavia o IE conhece bem os alunos surdos e a surdez e pode colaborar com o professor sugerindo atividades, indicando processos que foram mais complicados, trabalhando em parceria, visando a uma inclusão mais harmoniosa dos alunos surdos.

O diálogo com esse primeiro eixo colaborou para que, a partir das narrativas coletadas e as reflexões compostas, constituíssemos o primeiro módulo que compõe o produto educacional desta dissertação de mestrado. Apresentamos então a seguinte proposta:

**CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA ÁREA DA SURDEZ PARA PROFISSIONAIS  
ATUANTES NA SRE DE NOVA VENÉCIA/ES.**

Prezado cursista,

Bom tê-lo no Curso de Formação Continuada na Área da Surdez para profissionais atuantes em unidades de ensino vinculadas à Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia/ES. O referido curso se organiza por meio de: a) aula inaugural com carga horária de cinco horas; b) quatro módulos de 30 horas cada; c) encontro final de cinco horas para socialização dos trabalhos e avaliação do curso. Perfaz assim, uma carga horária total de 130 horas;

A aula inaugural contará com a realização de uma palestra com temática relacionada à educação de surdos e explicação da dinâmica formativa proposta pelo curso.

Em cada módulo, teremos um encontro presencial de 4 horas para apresentação/discussão da temática e outras 26 horas por meio da realização de leituras e atividades a partir dos pressupostos da Educação a Distância. Essa interação *online* estará organizada por meio de um *blog* direcionado ao curso.

Os módulos que subsidiam o curso contêm as seguintes temáticas:

**MÓDULO 1** – Direito à educação e escolarização: diálogos com as leis vigentes e a difusão da Libras nas escolas.

**MÓDULO 2** – Alfabetização de surdos na escola comum; abordagem da Libras e da língua portuguesa na escolarização de surdos.

**MÓDULO 3** – Redes de apoio: articulação do AEE com a sala de aula, as atribuições e contribuições na escolarização dos surdos.

**MÓDULO 4** – Currículo, práticas pedagógicas e avaliação: desafios e tensões na escolarização de surdos.

Para cada módulo, estarão disponíveis um conjunto de textos/leis para leitura que subsidiará o processo formativo, bem como a realização das atividades propostas. Para certificação, é necessário o cumprimento de todas as atividades a distância e frequência regular aos encontros presenciais de 75% no mínimo da carga horária presencial.

A sistematização das atividades de cada módulo se realizará por meio do acompanhamento de um estudo de caso a ser selecionado pelo cursista. Para tanto, cabe a você selecionar o caso de um aluno surdo regularmente matriculado em uma unidade de ensino estadual vinculada à Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia/ES para acompanhamento no transcorrer de todo o curso.

A partir desse caso, cada cursista realizará o Trabalho Final de Curso (TFC), que consiste em um documento acadêmico escrito em formato digital, servindo como registro sistemático das questões de estudo, as propostas de ação e as conclusões.

O estudo de caso promoverá diálogos entre o estudante acompanhado na interface com as discussões produzidas em cada módulo do curso. Diante dessa informação, escolha, desde já, o caso que você irá estudar. Coloque-se a pergunta que orientará o seu estudo. Se você atua numa escola que conta com a matrícula de alunos surdos, será muito bom, porque você já está em campo para fazer as observações e intervenções. Muito interessante desenvolver o hábito de pesquisa e incorporá-lo ao cotidiano do trabalho pedagógico, colhendo, interpretando e correlacionando dados, exercitando a observação (observação participante).

No estudo de caso, você pode usar vários instrumentos de coleta de dados: a) observação; b) entrevista; c) consulta aos registros escolares do aluno; d) entrevista com a família e os profissionais da escola; e) intervenções pedagógicas; f) dentre outros.

Realize as leituras indicadas nos módulos, pois a realização do TFC dependerá de suas leituras sobre o tema, até porque a dificuldade de escrita parte da não leitura. Você também pode realizar entrevistas e gravá-las, desde que a pessoa entrevistada concorde. Abandone as certezas *a priori*. Adentrar no campo com perguntas, hipóteses e buscar as respostas para elas, na realidade concreta, apoiando-se nas leituras e na observação aguda da realidade, num diálogo entre a teoria e a realidade, ligando o particular e o geral, o que está aparente ao que não está aparente, é essencial para realização de um estudo de caso com excelência.

Tendo em vista que os cursistas farão o trabalho final de curso, individualmente, em dupla ou em até três pessoas, as atividades de cada módulo deverão convergir para realização deste trabalho, num processo cumulativo de pesquisa, estudo teórico, reflexão e análise. É preciso ter muito cuidado, capacidade de percepção para não cair em raciocínios simplificadores.

Para encerramento do curso, contaremos com uma palestra e a socialização dos TFC pelos cursistas.

Esperamos que o curso agregue mais conhecimentos e que venha contribuir com o direito à Educação para os alunos surdos matriculados nas escolas comum.

Bom trabalho formativo para todos nós.

<b>Módulo 1</b>	<b>Direito à educação e escolarização: diálogos com a legislação vigente e a difusão da Libras nas escolas</b>		
<b>Carga horária total</b>	30h	Carga Horária presencial	4h
		Carga Horária à distância	26h
<p>Neste primeiro módulo, teremos a oportunidade de aprofundar nossos saberes-fazer acerca da inclusão de estudantes surdos nas escolas comuns, tomando como base o estudo sobre a legislação educacional vigente.</p> <p>Faremos também leituras sobre a história da escolarização de estudantes surdos, bem como dos pressupostos da educação especial na perspectiva inclusiva que culminaram na defesa do direito de matrícula desses estudantes nas escolas de ensino comum e no fomento da legislação vigente. Para tanto, o aprofundamento teórico sobre a legislação educacional é de suma importância para entendermos que esse processo se configura em um direito legal.</p> <p>Assim, o módulo se constitui por meio de diálogos com produções teóricas que retratam a história da educação de surdos, mas também com várias leis que subsidiam a realização das atividades previstas. Assim, comporemos redes de conversação com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que versam propriamente sobre a Língua Brasileira de Sinais, entre outros dispositivos relevantes para os processos de escolarização dos alunos e consequentemente para a formação de professores.</p>			
<b>Ementa</b>	História da educação de surdos. Pressupostos da educação especial em uma perspectiva inclusiva. Aprofundamento legal sobre a educação de surdos no Brasil, a partir da legislação vigente. O direito à educação na interface com a educação especial como modalidade de ensino.		

<p><b>Objetivos</b></p>	<p><b>Objetivo geral:</b></p> <p>Compreender a história e elementos da legislação educacional vigente essenciais à inclusão dos alunos surdos nas escolas comuns e a difusão da Libras nesses espaços.</p> <p><b>Objetivos específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar criticamente o processo histórico da Educação de Surdos culminado no Brasil e os pressupostos da educação especial em uma perspectiva inclusiva que fundamentam o direito à escolarização para esses sujeitos nas escolas comuns.</li> <li>• Ampliar a apropriação de conhecimentos sobre as leis educacionais vigentes para um posicionamento crítico reflexivo frente a inclusão dos alunos surdos nas escolas comuns;</li> <li>• Refletir sobre o comprometimento de todos os profissionais da educação para a construção de uma inclusão efetiva para o surdo nos espaços escolares com base na legislação vigente;</li> <li>• Discutir a luz da legislação e do contexto atual da inclusão de surdos, desafios e possibilidades que implicam no direito de aprender dos alunos surdos nas escolas comuns, tendo como base o estudo de caso analisado pelo cursista.</li> <li>•</li> </ul>
<p><b>Textos e legislação para leitura obrigatória</b></p>	<p>Para a condução do módulo 1, os cursistas deverão fazer a leitura prévia dos textos indicados que darão subsídios para a realização das atividades propostas e os debates e reflexões no encontro presencial.</p> <p><b>Texto 1</b> – LACERDA, C.B.F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. <b>Cad. CEDES [online]</b>, v. 19, n. 46, p.68-80, 1998, Disponível em: <a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0101-32621998000300007&amp;lng=en&amp;nrm=iso&amp;tlng=pt">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0101-32621998000300007&amp;lng=en&amp;nrm=iso&amp;tlng=pt</a>.</p> <p><b>Texto 2</b> – ROPOLI, E. A. MANTON, M. T. E. SANTOS, M. T. C. T. MACHADO, R. <b>A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva</b>. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial: Universidade Federal do Ceará, 2010. Parte I e II, p. 7-30. v. 1.</p> <p><b>Texto 3</b> – BRASIL. <b>Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010</b>. Disponível em: <a href="http://www.planalto.gov.br">http://www.planalto.gov.br</a></p> <p><b>Texto 4</b> – BRASIL. <b>Decreto nº 5. 625, de 22 de dezembro de 2005</b>. Disponível em: <a href="http://www.planalto.gov.br">http://www.planalto.gov.br</a>.</p> <p><b>Texto 5</b> – BRASIL. <b>Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002</b>. Disponível em: <a href="http://www.planalto.gov.br">http://www.planalto.gov.br</a></p> <p><b>Texto 6</b> – BRASIL, Ministério da Educação. <b>Política pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008</b>. Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf">http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf</a></p> <p><b>Texto 7</b> – CAMPOS, M. L. I. L. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. <i>In</i>: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (org.). <b>Tenho um aluno surdo, e agora?</b>: Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 37-61.</p>



<p><b>Metodologia</b></p>	<p>Com base nas leituras dos textos e leis indicadas, o cursista levará para o encontro presencial uma síntese desse material, destacando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• marcos histórico do processo de escolarização de surdos;</li> <li>• conceituação da educação especial numa perspectiva inclusiva, relacionando-a ao direito à educação para o aluno surdo;</li> <li>• definição do atendimento educacional especializado (AEE) e suas ações;</li> <li>• os profissionais envolvidos na educação dos surdos e qual a função de cada um deles;</li> <li>• conceituação sobre a Libras e a cultura surda, estabelecendo relações entre elas com a legislação e o currículo;</li> <li>• O espaço ocupado pela Libras e a língua portuguesa no processo de escolarização dos surdos nas escolas comuns;</li> <li>• os desafios e as dificuldades vivenciadas na educação dos surdos à luz da legislação vigente dentro da realidade profissional onde atua.</li> </ul> <p>O tutor apresentará o módulo (objetivo e metodologia) e mediará reflexões coletivas sobre as questões acima elencadas, considerando as leituras propostas e os registros dos cursistas. No encontro, o cursista deverá trazer os destaques feitos durante a leitura para socialização.</p> <p>Caberá ao tutor conduzir o debate coletivo e procurar sanar as dúvidas sobre as leituras e atividades a serem realizadas no TFC. Cabe a ele, apresentar o blog e sua função, salientando que nele o cursista encontrará os textos e as atividades a serem realizadas.</p>
<p><b>Atividades para os alunos</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Estudo de caso</b></p> <p>O cursista deverá apresentar o caso, em forma de texto dissertativo-argumentativo, intitulado <i>Apresentação do caso em análise na interface com a legislação vigente</i>. Para isso, deverá coletar algumas informações por meio de entrevistas e observações contendo os seguintes tópicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• apresentar o aluno escolhido (nome; idade; série; onde mora e a distância de sua casa até a escola; como se desloca para a escola; se já nasceu surdo ou como adquiriu a surdez; o grau de surdez que ele apresenta; se há histórico de reprovação escolar; escolas que já frequentou, ou seja, estaduais, municipais, particulares ou até mesmo em outro município ou estado; se é alfabetizado);</li> <li>• analisar a relação desse aluno com a Libras (se usa a Libras como meio de comunicação; é fluente em Libras; com quantos anos aprendeu Libras; quem mais em sua casa sabe Libras; onde e quando ele tem o contato com essa língua e se ele se sente à vontade em usá-la);</li> <li>• destacar as redes de apoio que esse aluno possui na escola e como estão organizadas (se possui intérpretes, instrutor e professor de apoio; a frequência na –sala de recursos multifuncional (SRM) no</li> </ul>

	<p>contraturno, destacando a carga horária semanal e o tipo de atendimento; se o atendimento na SRM é feito de forma individual ou coletiva; como se dá a sua inclusão na sala de aula regular);</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• compreender a relação desse aluno com o ambiente escolar (relação entre colegas; relação entre professores; a presença da família na escola e no apoio às atividades; a difusão da Libras na escola; se há alunos e/ou outros professores, além do AEE, na condição de ouvintes que compreendem e se comunicam em Libras; organizações feitas pela escola para potencializar a inclusão desse aluno; o currículo e a aprendizagem);</li><li>• problematizar as dificuldades e os desafios encontrados na escolarização desse aluno (questionar aos professores que atuam na sala de aula comum com esse aluno sobre seu desempenho escolar, seu nível de aprendizado, sua compreensão da Libras e da língua portuguesa; sua autonomia para a realização das atividades escolares; área em que apresenta mais dificuldades em desenvolver seu plano de ensino à esse aluno.)</li><li>• coletar sugestões dos profissionais envolvidos com a escolarização desse aluno, baseadas na vivência que possuem, sobre melhorias que poderiam ser implementadas no seu processo de inclusão de forma a potencializar o aprendizado;</li><li>• problematizar elementos presentes no processo de escolarização do aluno em atendimento à legislação vigente e que outros ferem os pressupostos normativos.</li></ul> <p>Lembrete: O mesmo caso servirá de análise para todos os módulos desse curso de formação continuada, por isso é muito importante que se faça uma apresentação detalhada do caso, podendo acrescentar informações que não foram sugeridas anteriormente, mas que o cursista considere importante.</p> <p>O cursista deverá apresentar a relação das questões estudadas e debatidas nos textos bases (descritas na metodologia) com o caso em análise, buscando destacar de que forma cada tópico aparece no caso em questão e apontando os pontos positivos e os desajustes entre o caso e o que foi estudado.</p> <p>Enfatizamos que, a cada módulo estudado, será formulado um novo tópico a compor a análise do caso em questão relacionando à temática de tal módulo.</p> <p>Ao final do curso, o cursista terá um material rico em informações, embasado por leis e autores que discutem a inclusão dos alunos surdos em escolas comuns, além de análises embasadas nos textos em interação com a realidade vivida na escola.</p> <p>Esse material (TFC) será disponibilizado no <i>blog</i> para que todos os cursistas possam ter acesso aos trabalhos dos colegas e assim contribuir com suas reflexões, sugestões e pesquisas para o desenvolvimento da inclusão dos alunos surdos nas escolas vinculadas à SRE de Nova Venécia.</p>
--	---

<b>Avaliação</b>	<p>A avaliação terá cunho qualitativo. Tomará como pontos de análise:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• a participação do cursista no encontro presencial;</li> <li>• o acesso ao <i>blog</i> do curso para realização das leituras e atividades previstas;</li> <li>• postagem do Trabalho Final de Curso a partir das orientações trazidas no módulo.</li> </ul>
<b>Textos Complementares</b>	<p>BRASIL, Ministério da Educação. <b>Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.</b> Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm</a>.</p> <p>BRASIL. <b>Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.</b> Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [LDB]. Disponível em: <a href="http://www.mec.gov.br">http://www.mec.gov.br</a>.</p> <p>LACERDA, C. B. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. <b>Cad. Cedes</b>, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em <a href="http://www.cedes.unicamp.br/">http://www.cedes.unicamp.br/</a>.</p>

### 6.3.2 Módulo 2: Alfabetização de surdos na escola comum; abordagem da Libras e da língua portuguesa na escolarização de surdos

*Eu, enquanto surdo, acho que a Língua de Sinais é muito mais fácil que a língua portuguesa. Com ela, eu consigo me comunicar e compreender o que acontece. Já a língua portuguesa é muito complexa pra mim, por exemplo, quando eu preciso ler um texto, eu tenho que ficar o tempo todo com o dicionário do lado. As duas línguas são importantes, mas é preciso saber fazer o trabalho com as duas na escola, estimular, incentivar para que o aluno surdo não desista e aprenda as duas. Eu nunca desisto, alguns surdos acham difícil e desistem! (R. P., INSTRUTOR DE LIBRAS SURDO, INTERPRETADO PELA INTÉRPRETE E. B. P.).*

Com base na narrativa de um professor surdo, apresentada no grupo focal, podemos refletir sob a ótica de quem sentiu na pele a necessidade de fortalecimento dos processos de inclusão. Aprender a Libras e o português escrito é um desafio para o surdo e isso demanda outras práticas e momentos de formação para os professores. Iniciamos este item reiterando reflexões produzidas no Módulo 1, que trata sobre o direito à educação: o direito do estudante não é somente de estar na escola, mas também de aprender e ser escola.

Se o aluno está na escola, em hipótese alguma ele poderá ser convencido a desistir de avançar nos estudos, de que é incapaz de aprender ou ainda de não se sentir parte da escola. Por isso, Meirieu (2005, p.43), defende que “[...] toda criança, todo homem é educável”. Esse é o grande desafio para as escolas, ou seja, apostar na educação acima de todas as barreiras, buscando meios, estímulos e inovando as práticas para que todos os alunos, sem distinção, possam alcançar os objetivos propostos pela escola, sentindo-se parte integrante no processo de escolarização.

Nesse sentido, sobre a alfabetização dos alunos surdos, compreendemos, pela atual *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), a responsabilidade da oferta de recursos e serviços, como também as orientações quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular, oferecendo acessibilidade que elimine as barreiras para a plena participação dos alunos, em função de suas necessidades específicas.

Dessa forma, defendemos a ideia de que a escola inclusiva está aberta para todos, devendo primar sobre o respeito pelas diferenças e por ações pedagógicas que atendam a diversidade, respeitando diferentes ritmos de aprendizagem e se adequando às necessidades específicas de cada um. Realçamos, a seguir, outra narrativa do grupo focal que expressa a percepção dos profissionais mediante o quadro trazido pelo surdo no início deste item e o sentimento de impotência perante essa realidade.

*Eu só queria fazer um questionamento antes. Se é um direito da criança estar na educação infantil com 4 anos e no ensino fundamental com 6, onde está o problema quando ele chega no ensino médio sem alfabetizar? É um problema de cumprimento de legislação? O que acontece que uns aprendem e outros não? Só porque ele é surdo, sua aprendizagem pode ser retardada ou o próprio sistema aceita essa realidade como normal. E, vai assim, empurrando com a barriga para que lá na frente alguém dê conta dele? (F. P. – PEDAGOGA).*

Nesse contexto, percebemos a necessidade de investimentos no ensino aprendizagem da Libras e do português escrito no tempo presente e de que não se lancem para o futuro algo que é de responsabilidade do presente, situação contrária ao que Santos (2010) aposta: expandir o presente para contrair o futuro. Só assim será possível criar espaço-tempo necessário de inteligibilidade para conhecer e

valorizar a inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje e, aqui em destaque, nas escolas.

Esse cenário ainda é comum nas escolas, principalmente quando deparamos com profissionais com processos frágeis de formação e que acabam por lançar para frente a responsabilidade de garantir a alfabetização do surdo (Libras e língua portuguesa), pois, como diz Morin (2005), somos constituídos pela linguagem. Desse modo, ressaltamos a importância de investimentos na formação docente, pois há defesa pelos pressupostos da inclusão escolar de um lado, mas o aceno de profissionais que não se sentem preparados (aqui em destaque para alfabetizar um aluno surdo) de outro, como no relato da Técnica da Superintendência, M. M.:

*A minha experiência me diz que é mais fácil alfabetizar um cego em Braille do que um surdo em língua portuguesa. E o professor R. P. também já falou dessa dificuldade. E isso me angustiava profundamente. Depois que eu vim para a superintendência, isso continua me angustiando, por quê? Por que eu observo (nas nossas caminhadas pelas escolas) aquilo que nós já dissemos: que, muitas vezes, os alunos chegam ao ensino médio sem estarem alfabetizados em LP. Aí a gente começa essa construção, né! Começa a construção com um rapaz, uma garota de 15, 16, 18 anos e ainda ter que articular com aqueles conteúdos da sala de aula regular. É essa a angústia! Eu penso que é uma angústia de quase todos nós aqui. Há uma metodologia, uma proposta de trabalho, para o surdo? A gente utiliza os processos de alfabetização que nós temos, mas de que forma isso acontece para o aluno surdo? Então, assim, pra nós é uma dificuldade muito grande ainda aqui no interior: essa questão da alfabetização dos nossos alunos surdos. Eu acho que a gente carece de um direcionamento.*

Como podemos ver, alfabetizar o aluno no ensino médio é um desafio. É direito dele se apropriar desses conhecimentos assim que entra na escola. Há de se pensar sobre o que sente um aluno surdo desde a educação infantil até o ensino médio sem a língua que o constitui. Essa angústia também se manifesta pelo fato de o professor, tanto do ensino comum quanto do atendimento educacional especializado, não conseguir compreender ou se fazer compreender pelo aluno, pois esse ainda não domina a língua escrita (o português) e, em muitos casos, apresenta dificuldades de articulá-la na sua língua materna, a Libras. Dessa forma, como avançar no processo de alfabetização, se ainda não há uma comunicação efetiva? Se não há pensamento sem linguagem, como afirma Vygotsky (2005), como o surdo poderá aprender os demais conteúdos sem a Libras e a língua portuguesa?

Nesse sentido, podemos compreender que essas angústias foram reafirmadas nas narrativas dos participantes do grupo focal, evidenciando que essa realidade tem refletido na atuação dos profissionais e se manifestado como uma inquietação que desestimula e empobrece o processo educativo.

*Eu trabalho na sala de recursos e, no momento, a maior dificuldade é alfabetizar. A aluna está no 1º ano do ensino médio e ainda não é alfabetizada. Então, é uma dificuldade muito grande... eu já estudei, estudei, mas ninguém me ajudou e ensinou como eu faço para alfabetizar o surdo. Comecei no meio do ano e não sei como vou fazer para conseguir alfabetizá-la até o final do ano. Aí vai parecer que foi incompetência minha, sabe! Ninguém vai olhar o histórico que ela já chegou aqui, mas, sim, querer culpar alguém pelo fracasso (L. B. – PROFESSORA AEE-DA).*

*Esse ano é o primeiro ano que temos dois alunos com deficiência auditiva na escola. Notei, nas duas colegas que trabalham conosco lá, a dificuldade de o professor se fazer compreender para esses alunos. Vejo isso muito. Vi também a resistência de uma família, mas, num processo de convencimento, nós conseguimos fazer com que a família levasse a criança no contraturno, pois ela não era alfabetizada em Libras e está sendo muito difícil esse buscar se fazer compreender dentro da sala de aula pelo aluno, né!... de o professor fazer isso. A gente já conseguiu um avanço de uma aluna que não era alfabetizada. Agora, a gente vai tentar fazer um trabalho com os alunos surdos, porque ainda está começando. A gente está encontrando algumas dificuldades, penso que se tivéssemos um auxílio, as coisas fluiriam mais rápido e eles poderiam até chegar mais próximo do nível da turma. A gente ia mostrar que o AEE vale a pena, pois tem muita gente que pensa o contrário (A. A. S. – PEDAGOGA).*

Ressaltamos a necessidade expressa pelo grupo focal a respeito de propostas de formação que deem condições de atuação mais embasadas, teórica e contextualmente, aos professores, para eles constituírem propostas que favoreçam o processo de alfabetização dos surdos. Eles sabem que precisam da Libras e da língua portuguesa e que às escolas cabe ensinar. Os professores também sabem desse compromisso, mas almejam por fundamentos que os ajudem a pensar em alternativas pedagógicas. Salientamos a importância da continuidade formativa, não só dos professores que atuam com o atendimento educacional especializado, mas de todos que estão envolvidos no processo educativo, para que o avanço sem os requisitos básicos seja eliminado. Dessa forma, acreditamos que a alfabetização é um dos pontos mais importantes a serem aprofundados nos momentos de formação inicial e continuada de professores:

*Que a educação seja o processo através do qual o indivíduo toma a história em suas próprias mãos, a fim de mudar o rumo da mesma. Como? Acreditando no educando, na sua capacidade de aprender, descobrir, criar soluções, desafiar, enfrentar, propor, escolher e assumir as consequências de sua escolha. Mas isso não será possível se continuarmos bitolando os*

alfabetizando com desenhos pré-formulados para colorir, com textos criados por outros para copiarem, com caminhos pontilhados para seguir, com histórias que alienam, com métodos que não levam em conta a lógica de quem aprende (FUCK, 1994, p. 14-15).

É pela alfabetização que há oportunidade de se inserir criticamente na sociedade, com acesso às diversas informações, podendo se expressar e defender ideais. No entanto, para que isso aconteça, é necessário encontrar meios para que o surdo aprenda a língua portuguesa e a Libras, conhecimentos fundantes à comunicação. Não deve ser uma realidade imposta, mas mediada e por meio de investimento nas possibilidades e potencialidades apresentadas pelos alunos, como a intérprete S. A. C. nos mostra em sua fala.

*O aluno que eu trabalho na rede municipal, hoje, está com 9 anos. Então, ele ama Libras, é claro. É a língua materna dele! Então, ele não tem ainda aquele interesse em aprender a LP, porque ainda acha que a LP (pra ele) ainda não é tão necessária quanto a Libras! Então, a parte que começa a dificultar é quando o surdo não tem interesse em aprender a LP. Ele aprende rapidamente a Libras, porque tem necessidade daquilo pra se comunicar. Quando ele já tem comunicação em Libras, ele acha a LP não é tão necessária.*

Essa narrativa nos faz recorrer a Carvalho (2011) quando afirma que o aluno só sente desejo de aprender quando o conhecimento o afeta. O aluno gosta de Libras porque entende a importância dessa língua. Assim, temos que mostrar para ele a importância da língua portuguesa, pois o conhecimento tem uma função social, como afirma Vygotsky (2005), e o aluno precisa assim entender. Nesse sentido, apoiamo-nos também em Quadros (2005, p.33), para embasar os debates sobre a importância de maiores investimentos nos processos de alfabetização dos alunos surdos.

O fato de passar a ter contato com a língua portuguesa com significado trazendo seus conceitos adquiridos na sua própria língua possibilitará um processo muito mais significativo. A leitura e a escrita podem passar a ter outro significado social, se a criança sinalizar sobre elas. Vale ainda destacar que, no campo do letramento, se as crianças surdas se apropriarem da leitura e da escrita de sinais, isso potencializará a aquisição da leitura e escrita do português.

É necessário o aluno perceber os impactos de inclusão social quando desvenda o universo da palavra escrita e cria significados para aprendê-la e desvendar seus códigos. No prefácio da obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, Fiori (2005) explica que talvez seja esse o sentido da alfabetização: aprender a escrever a sua vida como autor e como testemunha de sua história, em que a educação é entendida

como prática da liberdade e as significações são constituídas ou reconstituídas em comportamentos seus que configuram situações existenciais ou dentro delas se configuram. Imbuídos por esse pensamento, corroboramos as palavras de Bregonci e Vieira-Machado (2010, p. 55-56) quando afirmam:

Ter liberdade linguística é poder perceber o mundo a partir de uma rede de significados equivalentes às estruturas de pensamentos, ser livre para pensar significa entender, viver, contemplar e saber que a vida é composta de várias coisas que devemos conhecer e, conseqüentemente, aprender.

Por isso, é importante que os surdos sejam alfabetizados em Libras, sua língua materna, possibilitando a comunicação, a criação e a organização de pensamentos que coexistam com coerência entre suas expressões sinalizadas. Da mesma maneira, coloca-se como necessária a língua portuguesa como segunda língua, para haver possibilidade de interagir com a sociedade e os ouvintes, possibilitando o registro de pensamentos e histórias numa sequência lógica de fatos.

O surdo precisa, primeiramente, conhecer todas as possibilidades que a leitura e a escrita contêm, para que ele tenha o interesse em aprender uma língua que não é a sua, mas que gira em torno de toda sua existência. Nesse contexto, uma intérprete traz uma excelente reflexão sobre a diversidade linguística nas escolas que contam com a presença de alunos surdos nas salas de aulas comuns.

*Então, eu penso que a primeira coisa é a gente respeitar a língua deles que é a Libras, a língua materna e desmitificar essa coisa de que surdo não é alfabetizado. Se a LS é a língua dele, nós temos que respeitar... é como se ele fosse um estrangeiro no meio de nós. A gente vê esse desrespeito com o surdo. Eu vejo muito esse desrespeito. Só depois que a gente mostrar nosso respeito pela língua dele é que poderemos exigir que ele conheça a nossa língua. Nós também precisamos conhecer a língua deles, minimamente que seja. É uma troca! Tenho certeza que ele vai se sentir mais inspirado em aprender a nossa língua se perceber que também estamos nos dedicando para aprender a dele (R. S. B. – INTÉRPRETE).*

Essa fala nos reporta ao pensamento de Quadros (1997), para quem somente quando nos permitimos ouvir o que as mãos podem falar é que será possível mostrar aos surdos que eles são capazes de ouvir o silêncio das palavras escritas. Esse respeito entre as línguas pode acarretar reflexões sobre o que é ser diferente e sobre a importância de trabalhos que reconheçam e legitimem as diferenças, como destaca a autora:



Sabe-se o quanto é difícil compreender como pensam as pessoas que são diferentes de nós, mas isso é absolutamente necessário ao profissional que decide trabalhar com pessoas que não pertencem a sua comunidade linguística e sociocultural. A compreensão do professor do que implica ser surdo é fato decisivo para a eficiente interação entre professor e aluno. Esses aspectos devem estar claros para todos os integrantes da comunidade escolar (QUADROS, 1997, p. 119).

Pensando no respeito que deve haver no processo de apropriação das duas línguas pelo aluno surdo, analisamos as narrativas a seguir que demonstram a complexidade e o desafio de haver alunos progredindo entre as séries/etapas de ensino sem a compreensão do que as línguas mencionadas exigem e principalmente sem o domínio da língua portuguesa na modalidade escrita que possibilite a leitura e a escrita com autonomia e independência. Numa triste realidade, ainda encontramos surdos que não dominam sua própria língua e, assim, como se esperar que eles se apropriem da língua dos ouvintes, mesmo que seja na modalidade escrita?

*Eu estava aqui pensando, estou vendo vocês falando que têm alunos de diversas faixas etárias e penso que para trabalhar com o surdo, você tem que pensar numa metodologia exclusiva para a faixa etária e para o nível de escolarização que ele se encontra. Na verdade, não só para o surdo, mas para todos os alunos. Por exemplo, se eu for trabalhar a alfabetização com alunos que chegam na EJA, eu tenho que ter uma metodologia diferenciada daquele que está no 1º ano do ensino fundamental. Ele é um adulto, diferente daquela que eu trago para uma criança de 6 anos. Então, provavelmente, esse seria um dos aspectos a serem abordados numa formação, porque alguém já pesquisou isso e deve saber o que tem de eficiente na alfabetização do surdo com 6 anos e um surdo com 40 anos. Acho que então esses diferentes instrumentos de metodologias para diferentes faixas etárias de alfabetização dos surdos deveriam ser abordados numa formação e nos auxiliariam muito (F. P. – PEDAGOGA).*

A pedagoga afirma o quanto é necessário investir em práticas pedagógicas diferenciadas de acordo com as etapas de ensino em que os surdos estão matriculados. Meirieu (2002) explica que esse é o papel e o fundamento da pedagogia: pedagogia diferenciada porque os alunos são concretos e têm percursos diferenciados de aprendizagem. Nessa complexidade, verificamos a real necessidade de uma formação que contribua para o processo de escolarização desses sujeitos que estão à mercê de tentativas e suposições, pois, pela formação, como destaca Jesus (2006, p. 205), o professor pode criar ambientes educativos em que diferentes alunos, com os mais diversificados percursos de escolarização, possam participar e contribuir com experiências de sucesso. Assim, evitamos o “epistemicídio”, conceito de Santos (2007), no sentido de evitarmos a morte de conhecimentos que os alunos surdos

possuem sobre a sua cultura linguística e que podem ser compartilhados em sala de aula como forma de enriquecimento cultural de todos.

Percebemos ainda o desrespeito que há com pessoas que pertencem a uma cultura linguística diferente da maioria na sala de aula. Ressaltamos, assim, que o processo de alfabetização somente terá os efeitos esperados se houver uma metodologia apropriada diante do aluno em questão, levando em consideração a sua faixa etária e os estímulos que ela requer. As duas línguas devem ser trabalhadas juntas e não serem classificadas em mais ou menos importante, num grau de comparação entre si, como apontam Quadros e Schmiedt (2006, p.24):

O ensino do Português pressupõe a aquisição da Língua de Sinais Brasileira - "a" língua da criança surda. A língua de sinais também apresenta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do Português. A ideia não é simplesmente uma transferência de conhecimento da primeira língua para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados.

No entanto, ainda assim, percebemos certa insegurança nos profissionais a respeito do direito que esses alunos possuem em conviver com as duas línguas em seu processo de escolarização. A falta de compreensão sobre a legislação e a fragilidade de experiências compostas com os alunos geram questionamentos, como os narrados pelo grupo, que podem influenciar diretamente nos processos de ensino-aprendizagem dos surdos, conduzindo o docente a não realizar ações que contribuam para a apropriação dos conhecimentos propriamente ditos.

Nesse sentido, observamos exemplos da insegurança vivenciada pelo professor nas narrativas coletadas no grupo focal. Desse modo, exaltamos, mais uma vez, a importância da formação continuada com os professores para fortalecimento no processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos da SRE de Nova Venécia, pois o investimento no educador simboliza simultaneamente investimento nos educandos, situação referendada pela legislação educacional brasileira (BRASIL, 1996).

*Eu só queria compreender, igual a menina ali falou, se eles são obrigados a aprender a LP. É importante para eles, mas a língua deles é Libras. Eu mesmo quando fui interpretar o ENEM pela primeira vez, eu não transcrevi a redação da menina e ela tirou praticamente ZERO (L. M. J. – PROFESSORA AEE-DA E INTÉRPRETE).*

*É obrigatório? Tem que forçar ele aprender a LP? Eu vejo muito esse desrespeito! Eu transcrevo as provas em Libras, ele me dá a resposta em Libras e eu transcrevo. Eu faço a interpretação pra ele me dar a resposta. Aí, eu transcrevo, mas tem professor que não aceita isso. Pode? Ele não domina LP, mas ele tem a língua dele! (R. S. B. – INTÉRPRETE).*

Dúvidas, dúvidas e mais dúvidas. Posso transcrever a avaliação? Está certo? O professor não aceita e aí o que fazer? É preciso entender que cabe à escola confiar no trabalho dos intérpretes e perceber a necessidade de diferentes possibilidades avaliativas, como a transcrição do que for sinalizado enquanto o surdo ainda não dominar a língua portuguesa escrita. A respeito da obrigatoriedade da aquisição da língua portuguesa pelo surdo, percebemos também a inquietação de uma técnica da superintendência que rebate os questionamentos educadamente, porém podemos perceber um tom de indignação ao estar diante de professores contratados para atuarem em um cargo cuja função ainda revela dúvidas.

*Sobre a questão da obrigatoriedade de aprender a LP, eu queria dizer que nós também falamos um idioma, falamos português, falamos inglês, falamos uma língua que aprendemos desde o nosso nascimento e o surdo, por não ter essa comunicação, a questão da oralização, a língua pra se comunicar com o mundo é Libras, mas a exigência da escrita e da leitura é pra todos nós, não podemos confundir as coisas. Uma coisa é comunicação, oralização, Libras. Outra questão é que todos nós precisamos de escrita e leitura para tudo, gente! A gente precisa ler, a gente precisa escrever e isso me coloca de uma forma integrada ao mundo muito grande que é o mundo da escrita e da leitura. Somente Libras, não desmerecendo, mas somente Libras não vai me dar essa integração com o mundo que está nos livros, que está na internet e em tudo que é escrito. Eu já alfabetizei um aluno e considerei ele alfabetizado, com letras de borracha, porque ele não tinha coordenação motora para pegar no lápis. Ele tinha baixa visão, mas ele sabia como se processava a escrita e a leitura. Mas é uma condição especial. Eu não sei se alguém pode responder oralmente em certas condições. Mas, se é possível que essa pessoa aprenda a ler e escrever, a gente tem que trabalhar pra isso. O surdo tem essa condição! Ele pode aprender ler e escrever! A legislação diz que devemos oferecer a Libras para o surdo, mas também a LP escrita. Uma não substitui a outra. A legislação nos diz isso (M. M. – TÉCNICA DA SUPERINTENDÊNCIA).*

Nesse instante, verificamos que o grupo é provocado a refletir: o desafio colocado é mediar práticas que garantam o processo de alfabetização dos surdos nas duas línguas que o constituem. Lançamos questionamentos que aguçaram a reflexão, visando provocar mais narrativas e debates para o grupo, conforme explicitado abaixo:

**Pesquisadora:** *Como está acontecendo o processo de alfabetização de surdos nas escolas de vocês?*

**Grupo de profissionais:** [Ninguém se manifesta, mas percebemos um grupo pensativo].

**Pesquisadora:** *Então, o surdo pode ou não ser alfabetizado? Ou melhor, é ou não um direito dele?*

**Grupo de profissionais:** [O grupo se manifesta com expressões positivas, concordando que é direito do surdo].

**Pesquisadora:** *Nesse sentido, o que falta para que esse direito ganhe sentido dentro das escolas? Como a formação continuada pode contribuir para isso? Que elementos são necessários para compor uma formação que contribua para sanar essas fragilidades?*

Após um pequeno instante de silêncio, a técnica da superintendência continuou com seu argumento e tentou mais uma vez provocar o grupo quanto à sua responsabilidade no processo de escolarização desses alunos, entrando no diálogo uma professora do atendimento educacional especializado/intérprete. Ambas assim se manifestaram:

*Não é que o surdo pode aprender, ele deve aprender! Não é que, por acaso, seria bom se ele aprendesse. Por isso que ele está numa escola. Por isso que ele tem o professor que é contratado com a função de, na sala de recursos, trabalhar com o surdo a LP na modalidade escrita, né! A gente tem esse profissional para esse fim, a gente vai trabalhar com o objetivo de ensinar a LP para o surdo, ainda que a gente tenha essa compreensão que, para muitos, essa língua não vai chegar com tantos conectivos, mas que deve ser uma LP escrita com sentido, com coerência, que é compreensível. Ele vai precisar dela para viver em sociedade e é por isso que esse aluno tem o direito de estar na escola e aprender. Ele tem sim o direito de ser alfabetizado e nós da área precisamos batalhar por isso e mostrar que ele é capaz! (M. M. – TÉCNICA DA SUPERINTENDÊNCIA).*

*É claro que é direito dele ser alfabetizado! Ele tem todo potencial pra isso, mas acontece que pra gente que recebe esse aluno no ensino fundamental (séries finais) e no ensino médio é mais difícil, pois ele chega da rede municipal sem ter a base! E aí, como a gente vai dar prosseguimento a um trabalho que falta a base? Fica difícil começar do zero com esse aluno que já está na adolescência! (L. M. J. – PROFESSORA AEE-DA E INTÉRPRETE).*

Nesse contexto, apresentamos a Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002) para embasar as narrativas do grupo, já que o art. 4º, parágrafo único, estabelece que a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. No entanto, o acesso à educação é um direito do surdo garantido por lei, como mostra o Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005), destacando, em seu art. 14, a obrigatoriedade de as instituições de ensino fornecerem o acesso à informação e à comunicação às pessoas surdas, pela tradução e interpretação de Libras – língua portuguesa, bem como o ensino de língua portuguesa como segunda língua para pessoas surdas.

Nas narrativas, observamos ainda outro obstáculo questionado, qual seja, o fato de alunos que estão em diferentes redes de ensino não serem atendidos com a mesma

atenção à qual tem direito, evidenciando, mais uma vez, o desrespeito com sua língua, sua cultura e seu direito conquistado. Esse cenário foi declarado nas narrativas que seguem:

*Essa é uma questão muito presente, um ponto forte que sempre é relatado! Os alunos surdos, muitos deles, chegam à rede estadual sem estarem alfabetizados em LP e sem conhecimento de Libras. Eles usam alguns sinais domésticos e gestos, mas Língua Brasileira de Sinais, não. E aí, numa etapa da vida em que já se começa o ensino médio e a que a gente entende que na menor possibilidade é que esse aluno fique conosco por três anos, no mínimo, e tem que iniciar todo um trabalho com ele, vindo muitas dificuldades com isso. Como trazer conteúdos para um aluno que é surdo, que não possui nenhuma deficiência mental, mas que ainda não foi alfabetizado? Ele deixou de ganhar muita coisa, está em defasagem total, completamente fora do nível da turma. Para nós aqui do interior, esse tem sido um desafio muito grande (M. M. – TÉCNICA DA SUPERINTENDÊNCIA).*

*Infelizmente, a rede municipal não oferece os apoios igual à rede estadual que tem o instrutor, o intérprete e horas colaborativas, né! Na rede municipal, ele tem só o intérprete que também trabalha como professor bilíngue. Aí, trabalha como instrutor, trabalha como alfabetizador e qual o tempo que ele tem pra fazer isso, pra melhor atender o aluno? Nenhum! Por que o intérprete não tem planejamento. Ele vai se virando como pode, mas aqueles que não estão muito preocupados com aluno, já viu né?! O aluno que perde com isso e passa de ano sem aprender (S. A. C. – INTÉRPRETE).*

Nessa realidade, fica difícil organizar processos de alfabetização levando em consideração a idade dos alunos e a pluralidade da turma, quando alguns deles estão na idade correspondente à série, porém apresentam defasagem na aprendizagem que os colocam numa posição inferior, se, comparado aos demais. Cabe dizer que esse cenário nos leva a refletir, em de Santos (2010, p. 313), que a falta de equilíbrio entre os pressupostos da igualdade e da diferença produz a seguinte dinâmica: a diferença gera a inferioridade e a igualdade descaracteriza muitos sujeitos em questão. Sublinhamos a necessidade de se estabelecer um processo educativo que promova a igualdade de oportunidades, respeitando as diferenças sem produzir exclusão/hierarquia entre alunos e os conteúdos a serem apropriados.

A próxima narrativa, de uma pedagoga participante do grupo focal, revela um certo clima de impotência perante esse quadro:

*A gente que é profissional da educação e está nessas redes, eu acho que é uma omissão, eu saber que o menino tá lá, com 6 anos, passando por vários anos de escolarização, tanto na educação infantil como nas séries Iniciais, sabendo que ele não está sendo alfabetizado. A gente tem que fazer alguma coisa, no mínimo como cidadão e dizer: olha, a rede municipal do município tal não está garantindo a assistência desse menino surdo! Mas, de que adianta? Parece que é remar contra a maré! A gente não vê nada acontecer*

*e o aluno ali... perdido, precisando de ajuda, de uma metodologia adequada pra ele (F. P. – PEDAGOGA).*

Essa narrativa nos leva a concordar com Cury (2008) que afirma ser a educação um bem intransferível e inegável. Há de se estranhar o fato da negação do acesso ao conhecimento para surdos. Negar o aprendizado de sua língua e da língua portuguesa é negar elementos essenciais ao seu processo de humanização, como afirma Lacerda (2009). Por essa narrativa, verificamos que o grupo apresenta muitas angústias e fragilidades diante do processo de alfabetização dos surdos. A necessidade formativa é tão real que os próprios participantes do grupo focal insistem em reflexões sobre temáticas e questões que gostariam de compartilhar num curso de formação que atendam à demanda comum entre os profissionais da SRE de Nova Venécia.

*Voltando ao questionamento sobre o que eu penso que deveria ter numa formação com relação à alfabetização de surdos, talvez uma metodologia, não sei se tem uma metodologia específica para surdos, mas, assim, alguns direcionamentos, algumas possibilidades de adequação das metodologias que nós temos para o aluno surdo. Como que a gente pode, com as metodologias de alfabetização que nós temos, produzir possibilidades de metodologias de trabalho específicos para os surdos? Então, eu penso que para essa formação, a gente precisaria disso: de alguns direcionamentos. Tipo: o que a gente precisa priorizar na alfabetização de surdos? A gente tenta contribuir, mas nossa formação é mais superficial para atender a todos de forma geral. Precisamos de uma formação mais específica, com uma abordagem mais aprofundada sobre as dúvidas e dificuldades que surgem no dia a dia do trabalho direto com o aluno (M. M. – TÉCNICA DA SUPERINTENDÊNCIA).*

*Concordo com ela e acho que oficinas de elaboração de materiais seria uma boa opção. Tanto para professor de sala de recursos como para o professor da sala de aula. Para estar apoiando também no compreender dos conteúdos e na adaptação dos métodos de alfabetização que temos dos ouvintes para os surdos. Então, se tivéssemos essa ajuda, a falta de formação do professor não seria justificativa para a defasagem dos alunos surdos (C. S. – PEDAGOGA).*

Como pensa Meirieu (2002), só se vivem momentos pedagógicos quando se diversifica a pedagogia. Os professores querem aprender possibilidades de se promover essa diversificação. Dessa forma, as análises das narrativas trazidas pelo grupo focal contribuíram para a elaboração do segundo módulo que compõe o produto educacional que faz parte desta dissertação de mestrado. A seguir, apresentamos, detalhadamente, a composição do Módulo 2, que emergiu dessa discussão:

<b>Módulo 2</b>	<b>Alfabetização de surdos na escola comum: abordagem da Libras e da língua portuguesa na escolarização de surdos</b>		
<b>Carga horária total</b>	30h	Carga Horária presencial	4h
		Carga Horária à distância	26h
<p>Prezado (a) cursista,</p> <p>Neste segundo módulo, daremos continuidade ao aprofundamento dos nossos saberes-fazer acerca da inclusão de estudantes surdos nas escolas comuns, tomando como base o processo de alfabetização desses sujeitos e a abordagem da Libras e da língua portuguesa.</p> <p>Esse segundo módulo se constitui por meio de diálogos entre produções teóricas que discutem a alfabetização de surdos e a realidade escolar, perpassando também sobre a legislação já estudada no Módulo 1 que embasam essa prática como um direito conquistado pelos surdos em seu processo de escolarização e apropriação da linguagem.</p> <p>Dessa forma, comporemos redes de conversação com textos indicados sobre a temática, alguns destaques da Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 que versam propriamente sobre a Língua Brasileira de Sinais e a tradução desses conceitos e legislação na prática da alfabetização de surdos.</p>			
<b>Ementa</b>	<p>Políticas linguísticas: reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, enquanto língua nacional e como meio legal de expressão e comunicação para os surdos. Apropriação da linguagem para crianças surdas. O processo de escolarização do aluno surdo na escola comum. Ações metodológicas e curriculares a serem desenvolvidas na alfabetização de alunos surdos.</p>		
<b>Objetivos</b>	<p><b>Objetivo geral:</b></p> <p>Compreender os elementos presentes no processo de alfabetização e escolarização de alunos surdos nas escolas comuns e como se dá o processo de apropriação da Libras, como primeira língua, e língua portuguesa, como segunda língua, na modalidade escrita, considerando todos os elementos que atravessam os processos de ensino-aprendizagem.</p> <p><b>Objetivos específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ampliar a apropriação de conhecimentos sobre a educação de surdos como um direito legal, reconhecendo a Libras como meio de expressão e comunicação e, como decorrência, o desenvolvimento de práticas de ensino nos espaços escolares, garantindo, assim, uma educação bilíngue;</li> <li>• compreender o processo de desenvolvimento da linguagem em crianças surdas, estabelecendo um diálogo entre as duas línguas: Libras e língua portuguesa;</li> <li>• refletir sobre a apropriação de outra língua por parte do aluno surdo incluído numa escola de ouvintes.</li> <li>• analisar as diversas possibilidades metodológicas e parcerias com os demais profissionais do atendimento educacional especializado destinado ao surdo, sobre a construção do conhecimento e do processo de alfabetização e aquisição de duas línguas.</li> </ul>		

<p><b>Textos e legislação para leitura obrigatória</b></p>	<p>Para a condução do Módulo 2, os cursistas deverão fazer a leitura prévia dos textos indicados que darão subsídios para a realização das atividades propostas e os debates e reflexões no encontro presencial.</p> <p><b>Texto 1 – BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.</b> Disponível em: <a href="http://www.planalto.gov.br">http://www.planalto.gov.br</a>.</p> <p><b>Texto 2 – BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.</b> Disponível em: <a href="http://www.planalto.gov.br">http://www.planalto.gov.br</a>.</p> <p><b>Texto 3 – RODRIGUERO, C .R. B.</b> O desenvolvimento da linguagem e a educação do surdo. <b>Psicol. estud.</b> [online], v. 5, n. 2, p. 99-116. 2000. Disponível em: <a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&amp;pid=S1413-73722000000200008&amp;lng=en&amp;nrm=iso&amp;tlng=en">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&amp;pid=S1413-73722000000200008&amp;lng=en&amp;nrm=iso&amp;tlng=en</a></p> <p><b>Texto 4 – LODI, A. C. B.</b> Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. <i>In:</i> LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (org.). <b>Tenho um aluno surdo, e agora?</b> Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 165-183.</p> <p><b>Texto 5 – LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; CAETANO, J. F.</b> Estratégias Metodológicas para o ensino de alunos surdos. <i>In:</i> LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (org.). <b>Tenho um aluno surdo, e agora?</b> Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 186-200.</p>
<p><b>Metodologia</b></p>	<p>Com base nas leituras dos textos e da legislação indicada, o cursista levará para o encontro presencial uma síntese desse material, destacando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• o espaço ocupado pela Libras e pela língua portuguesa no processo de escolarização dos surdos nas escolas comuns;</li> <li>• conceituação de educação bilíngue;</li> <li>• comparação de processo de aquisição de linguagem entre surdos e ouvintes;</li> <li>• compreensão do diálogo entre as duas línguas, Libras e língua portuguesa, no processo de aprendizagem e alfabetização dos alunos surdos;</li> <li>• destaque das estratégias e ações metodológicas que facilitem a apropriação do conhecimento pelos alunos surdos, num diálogo entre as duas línguas;</li> <li>• compreensão do papel de cada profissional envolvido no processo de desenvolvimento da linguagem para o aluno surdo e a articulação possível entre esses.</li> </ul> <p>O tutor apresentará o módulo (objetivo e metodologia) e mediará reflexões coletivas sobre as questões acima elencadas, considerando as leituras propostas e os registros dos cursistas. No encontro, o cursista deverá trazer os destaques feitos durante a leitura para socialização.</p> <p>Caberá ao tutor conduzir o debate coletivo e procurar sanar as dúvidas sobre as leituras e atividades a serem realizadas no TFC. Cabe, a ele, lembrar</p>



	sobre o <i>blog</i> e sua função, salientando que nele o cursista encontrará os textos e as atividades a serem realizadas.
Atividades para os alunos	<p style="text-align: center;"><b>Estudo de caso</b></p> <p>O cursista desenvolverá o segundo tópico do estudo de caso em forma de texto dissertativo-argumentativo, intitulado <i>Alfabetização de surdos na escola comum: abordagem da Libras e da língua portuguesa na escolarização de surdos</i>.</p> <p>Lembrete: O cursista dará continuidade à sua análise através da construção desse tópico, com base no mesmo caso por ele selecionado. Para isso, deverá coletar algumas informações por meio de entrevistas e observações contendo os seguintes tópicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• descrever o nível linguístico do aluno em questão (<b>em Libras:</b> apresenta uma comunicação fluente e com compreensão; em quais momentos utiliza a Libras como forma de expressão e comunicação; fora da escola como é o seu contato com a Libras. <b>Em língua portuguesa:</b> escreve e lê com fluência e compreensão, compreende a importância da língua portuguesa no seu processo de escolarização)</li> <li>• destacar o diálogo entre as duas línguas promovido no ambiente escolar na busca pela autonomia e pelo desenvolvimento do aluno em uma educação bilíngue;</li> <li>• destacar as ações metodológicas promovidas no ambiente escolar visando ao desenvolvimento linguístico desse aluno em ambas as línguas;</li> <li>• problematizar as dificuldades e os desafios encontrados na alfabetização do aluno (questionar os professores que atuam na sala de aula comum e no AEE sobre desempenho escolar, processo de aprendizado, compreensão da Libras e da língua portuguesa; autonomia para a realização das atividades escolares; área em que apresenta mais dificuldades em desenvolver seu plano de ensino a esse aluno);</li> <li>• coletar sugestões dos profissionais envolvidos com a escolarização desse aluno, como possibilidades de implementação de ações metodológicas e curriculares que potencializem o seu processo de apropriação das duas línguas com fluência e autonomia;</li> <li>• finalizar o texto expondo as expectativas pessoais em relação a sua contribuição no processo de ensino-aprendizagem desse aluno, após a realização desse curso de formação continuada.</li> </ul> <p>O cursista deverá apresentar a relação das questões estudadas e debatidas nos textos-base (descritas na metodologia) com o caso em análise, buscando destacar de que forma cada tópico aparece no caso em questão e apontando os pontos positivos e os desajustes entre o caso e o que foi estudado.</p>

<b>Avaliação</b>	<p>A avaliação terá cunho qualitativo. Tomará como pontos de análise:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• a participação do cursista no encontro presencial;</li> <li>• o acesso ao <i>blog</i> do curso para realização das leituras e atividades previstas;</li> <li>• postagem do Trabalho Final de Curso a partir das orientações apresentadas no módulo.</li> </ul>
<b>Textos Complementares</b>	<p>BRASIL, Ministério da Educação. <b>Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008</b>. Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf">http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf</a>.</p> <p>BORGES, C. L.; SALOMÃO RIBEIRO, N. M. Aquisição da linguagem: considerações da perspectiva da interação social. <b>Psicologia: Reflexão e Crítica</b>, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 327-336, 2003. Disponível em: <a href="http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n2/a13v16n2.pdf">http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n2/a13v16n2.pdf</a>.</p> <p>DORZIAT, A. Sugestões docentes para melhorar o ensino de surdos. <b>Cadernos de Pesquisa</b>, São Paulo, n.108, p.183-198, nov. 1999. Disponível em: <a href="http://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a08n108.pdf">http://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a08n108.pdf</a>.</p> <p>QUADROS, R. M. de. O bi do bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (org.). <b>Surdez e bilingüismo</b>. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 26-36. v.1.</p> <p>QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. <b>Ideias para ensinar português para alunos surdos</b>. Brasília: MEC, SEESP, 2006.</p>

### 6.3.3 Módulo 3 – Redes de apoio: articulação do AEE com a sala de aula; atribuições e contribuições na escolarização dos surdos

*Precisamos ter um vínculo entre nós e buscar mais, nos unir mais. Temos bons profissionais, mas também tem alguns que só Deus sabe o porquê estão aqui (risos)! Então, eu gostaria que os pedagogos e a superintendência, que está aqui, pudessem nos ajudar nesse sentido, de aproximação, pois a impressão que dá, às vezes, é que temos lepra! Ninguém se aproxima da gente e vivemos isolados. Levar um pouco desse trabalho para os professores do regular seria ótimo para acabar com essa divisão entre AEE e sala de aula regular. Tudo é escola, gente! Tudo é educação! Não dá pra dividir! A gente precisa trabalhar mais junto e se a formação ficar dividida eles vão entender que o trabalho também é dividido, entende? (L. M. J. – PROFESSORA AEE-DA E INTÉRPRETE).*

Com base nessa narrativa de uma participante do grupo focal, iniciamos a reflexão sobre a articulação entre AEE e a sala de aula comum, destacando a necessidade de integração entre os profissionais que atuam com alunos surdos à luz da realidade local. Como citou anteriormente a professora de AEE e intérprete, a escola precisa

estar articulada para desenvolver um bom trabalho de inclusão; caso contrário, a desarticulação pode caracterizar a seleção, a divisão e a exclusão de alguns alunos e não é essa a proposta.

Nesse sentido, é importante enfatizar que a Resolução nº 4/2009, do Conselho Nacional de Educação Básica, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, destaca, no art. 2º, que a função do AEE é complementar ou suplementar a formação do aluno. Suas ações não poderão ser substitutivas, devendo fazer parte do contexto escolar, articulando-se às demais disciplinas, como estabelece o *caput* do art. 9º:

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, **em articulação com os demais professores do ensino regular**, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (BRASIL, 2009, grifos nossos).

Ainda no art. 13, a resolução aponta as atribuições do professor do atendimento educacional especializado, sendo uma delas:

Art. 13. [...]:

.....  
VIII – **estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum**, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, grifos nossos).

Compreendemos que o AEE é uma proposta de trabalho que visa dar suporte aos alunos público-alvo da educação especial em suas necessidades educacionais e eliminar as barreiras de acesso ao conhecimento. Nesse sentido, é imprescindível a formação dos professores para que possam compreender suas funções no processo de escolarização dos alunos surdos e se articular em prol da busca de melhores propostas para desenvolver o trabalho pedagógico e atender às necessidades comuns e específicas de aprendizagem desses sujeitos.

Nessa lógica, no transcorrer do grupo focal e da formação realizada com os sujeitos envolvidos na pesquisa, levantamos questionamentos sobre temas que atravessavam o atendimento educacional especializado nas escolas ali representadas, como explicitado:

**Pesquisadora:** *Que avaliação crítica nós podemos fazer entre a formação de professores para o trabalho com o AEE na escolarização dos surdos? Que discussões sobre a formação de professores devem ser trazidas nos processos formativos? Que formação temos? Que formação queremos? Que formação é possível?*

De imediato, surgiram opiniões que ressaltam a necessidade formativa e, principalmente, a necessidade de articulação entre os profissionais do AEE com os do ensino regular em busca de avanços no processo de escolarização dos alunos surdos. Na maioria das falas, ganham destaques situações vividas e experiências que se traduzem na desarticulação entre esses profissionais e as barreiras no processo de ensino-aprendizagem, como visualizamos na narrativa da intérprete A. C.:

*A formação tinha que ser mais aberta e quem sabe até específica por área. Com todos os profissionais envolvidos e não só o AEE. Sei que é difícil, mas acho que dava para acrescentar nas JPP e conselhos de classes alguma coisa nesse sentido. Acho que seria muito bom se a gente sentasse com o professor no planejamento também, assim, o AEE poderia andar mais junto no conteúdo da sala de aula e não ficar atividades soltas e sem contexto.*

Sob a ótica da intérprete escolar, podemos ainda perceber a necessidade de se apresentar na formação o debate sobre as funções de todos os sujeitos no processo de escolarização e as possibilidades de articulação entre os profissionais dentro da realidade escolar, pois, às vezes, determinadas atitudes podem contribuir para a potencialização do desenvolvimento das ações cotidianas, como observamos nas narrativas a seguir.

*A gente que é intérprete não tem planejamento e só fica sabendo o que tem que interpretar na hora da aula. Seria bom se o professor pudesse passar antes o que ele vai dar na sala de aula pra gente tirar um tempo pra estudar e tentar ver uma forma mais fácil de passar isso para o aluno, pois, com a convivência que temos, já sabemos as dificuldades dele. Assim, dava pra gente se organizar melhor e até levar alguma coisa de suporte, porque o professor não leva. Ele deveria levar, mas sabemos que a realidade é outra e também é tanta coisa que o estado vai impondo que cada vez fica mais difícil de o professor dar conta de tudo. Mas, se a gente chega e pede o planejamento do professor antes, ele não gosta. A impressão que ele tem é que a gente está vigiando ele. Tem uma grande resistência. Eu já pedi e levei um não, aí expliquei para ele que eu só queria estudar os sinais, pesquisar e poder ajudar o aluno. Você já imaginou interpretar Química? Nossa! Muito complicado... e Matemática, Física...? É muito difícil! Essa é outra barreira. Além do mais, como já comentei aqui, o aluno sente que o professor, às vezes, é obrigado a incluir ele nas coisas, tipo... em apresentações e projetos. O aluno percebe que é uma coisa forçada e que não acontece de forma natural (L. M. J. – PROFESSORA AEE-DA E INTÉRPRETE).*

*Eu sou intérprete e gostaria de ter um momento de planejar com o professor de História, por exemplo, para ele me dar uma prévia do que vai acontecer naquela aula para que eu possa estudar os sinais como os de Idade Média, Idade Contemporânea, por exemplo, porque são muitos termos difíceis pra*

*gente. Todos os dias, a gente tem se frustrado, sempre sai da aula frustrado, sentindo que não alcancei o objetivo. São termos complexos, nós não somos professores de História, Biologia, Geografia e a gente tem que dar conta disso! (R. S. B – INTERPERTE).*

*Às vezes, o aluno que chega pra gente, ele tem as dificuldades deles, não domina totalmente a Libras e ainda tem a questão da alfabetização, também... então, isso tudo engloba uma dificuldade maior. O intérprete tem que estar ali interpretando, levando algo visual para que o surdo possa compreender, está sempre buscando meios e, na maioria das vezes, esse trabalho é feito em casa por não ter o planejamento. A gente leva trabalho pra casa, se capacita, e olha que os cursos são caríssimos! Mas, ainda assim, somos desprezados e não temos a oportunidade de intervir ou dar opinião (A. S. – INTÉRPRETE).*

Analisando as narrativas, percebemos a necessidade de outras políticas educacionais e de novas práticas organizativas das escolas, a fim de atender as necessidades educativas dos alunos, as condições de trabalho dos profissionais da educação e a superação de barreiras que surgem no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Nesse caso, observamos que a falta de planejamento para o intérprete escolar é um elemento enfatizado, pois essa ausência dificulta o entrosamento entre o atendimento educacional especializado e a sala de aula regular, além da necessidade de propostas de planejamento que envolvam o coletivo da escola. Os espaços-tempos que existem se realizam muitas vezes de maneira solitária sem uma articulação com todos aqueles envolvidos no ato educativo.

Essa ausência nos faz recordar Saviani (2003), quando afirma que o ato educativo é intencional, portanto demanda planejamento individual e coletivo, não podendo jamais ser marcado por improvisos e desarticulações. Mediar processos de ensino-aprendizagem é um desafio, diz Meirieu (2002), pois o professor não pode aprender pelo aluno, tendo ele a tarefa de criar as condições necessárias para que essa apropriação se realize.

Por isso, ressaltamos — como apresentado no início da seção — que, ao ser matriculado na escola comum, o estudante surdo precisa de suporte adequado para se desenvolver. Precisa contar com intérpretes escolares que assumem a função de acompanhá-lo nas ações pedagógicas desenvolvidas pela escola e efetuam a interpretação, em Libras, do que é dito por meio da língua oral, mas de maneira articulada com professores do ensino comum e demais profissionais em atuação no AEE, em função de um objetivo comum: a aprendizagem do aluno.

Além disso, o estudante surdo necessita do professor de AEE na área de surdez para realizar os atendimentos, no contraturno, na sala de recursos multifuncionais, visando ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa escrita, além do instrutor de Libras para a mediação da apropriação da língua de sinais. Isso sem contar a necessidade de docentes do ensino regular que sejam responsáveis pela mediação do conhecimento das disciplinas que ministram e do pedagogo que articula os espaços de planejamento na escola e apoia todas as ações realizadas em função dos processos de ensinar e aprender. Dos profissionais envolvidos na escolarização dos estudantes surdos, o único profissional que não possui atualmente carga horária de planejamento, nas escolas estaduais, é o intérprete escolar.

Souza e Galvarro (2015) nos ajudam a compreender a importância dos planejamentos para todos os profissionais envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem dos alunos surdos, pois implicam maiores possibilidades de articulação do atendimento educacional especializado com os docentes da sala de aula comum e demais profissionais em atuação nos serviços especializados com esses discentes. Diante disso, os autores afirmam que

[...] todo o trabalho de AEE nas SRM deve ser estruturado conjuntamente pelos professores que ministram aulas de Libras, aulas em Libras, professor de Língua Portuguesa para pessoas com surdez e professor de classe comum. Estes devem fazer o **planejamento coletivo** definindo o conteúdo curricular, selecionando, elaborando ou confeccionando os recursos didáticos respeitando as diferenças entre os alunos surdos, e o mais importante, estes recursos devem ser riquíssimos no aspecto visual. Os atuantes do AEE em SRM que atendem surdos precisam ter o conhecimento profundo sobre todos os elementos inerentes e as especificidades destes sujeitos, isso é fundamental (SOUZA; GALVARRO, 2015, p. 70, grifos nossos).

Compreendemos assim que a SRM é o espaço complementar à educação dos surdos e deve dar suporte à realização das atividades desenvolvidas na sala de aula comum. É importante a articulação entre os profissionais envolvidos nesse trabalho pedagógico para que possam debater as necessidades dos alunos, bem como suas potencialidades, suas dificuldades e seus desafios, além de compor todos os recursos necessários (em destaque os visuais) e os sinais necessários para os alunos se apropriarem do que é mediado nas disciplinas que compõem o currículo comum.

Acreditamos que o trabalho coletivo se configura em uma rica possibilidade de formação em contexto, outro elemento muito requisitado pelos professores

participantes do grupo focal. As ações coletivas, o planejamento para todos (e envolvendo todos) e a formação em contexto podem apontar pistas sobre como potencializar as práticas pedagógicas, os saberes-fazeres docentes e os processos de ensino-aprendizagem dos alunos surdos, sem falar da elaboração de materiais de apoio.

As inquietações apresentadas nas narrativas dos intérpretes são pertinentes, pois, para atuar nessa função, não é exigida formação superior, nem tampouco licenciatura. Exige-se apenas nível médio, acrescido de curso de tradutor intérprete. Tal situação desvela, em alguns casos, impossibilidades de compreensão dos processos de ensino-aprendizagem pelos quais os alunos passam para se apropriar dos conhecimentos, bem como das linhas de raciocínio que realizam para utilizá-los em sala de aula e em sua vida cotidiana, além de certos conceitos trabalhados pelos professores, como vimos nas narrativas sobre as dificuldades em se interpretar disciplinas como Física, Química, Matemática e História e, porque não dizer, inclusive as demais.

Esse fato é agravado porque os intérpretes não possuem carga horária de planejamento, situação que impossibilita contatos maiores com os docentes de sala de aula e, em alguns casos, acesso antecipado dos conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula, dificultando, com isso, a organização de materiais de apoio ou até mesmo a busca por sinais que não são do domínio desse profissional do atendimento educacional especializado. Sendo assim, salientamos que

[...] a responsabilidade da educação do aluno surdo não pode recair sobre o intérprete, já que seu papel principal é interpretar. É preciso que haja parceria com o professor, propiciando uma atitude colaborativa, em que cada um possa sugerir coisas ao outro, promovendo a melhor condição possível de aprendizagem para a criança surda (LACERDA; POLETTI, 2004, p. 103-104).

O planejamento coletivo se configura em uma rica possibilidade formativa para o intérprete conhecer e compreender os conceitos que serão mediados no cotidiano escolar pelos professores do ensino comum, bem como uma oportuna estratégia de formação para que o docente regular amplie seus saberes-fazeres sobre a educação de surdos. A articulação dos conhecimentos e das práticas dos profissionais da educação colabora para que o ato educativo não se realize de forma despreparada,

improvisada, isolada e fragmentada, mas articulado para envolver as duas línguas necessárias aos surdos e o acesso do currículo escolar de maneira ampla.

Se é necessário garantir espaços de planejamento para os intérpretes, é também relevante organizar as escolas para que os demais profissionais em atuação no atendimento educacional especializado (que já contam com espaços-tempos de planejamento) realizem essa importante ação na escola, situação que demanda reafirmação dessa atividade no projeto político-pedagógico das unidades de ensino. Muitas vezes, os profissionais contam com espaços de planejamento, mas eles são pouco aproveitados. Em várias escolas, os professores planejam solitariamente ou planejam em casa, utilizando as oportunidades de planejamento para outras atividades, nem sempre relacionadas às questões pedagógicas. É importante compor experiências a partir de ações solidárias para se romper com as ações solitárias (SÁ-CHAVES, 2000).

Por isso, é importante o entrosamento dos profissionais no ambiente escolar para que as escolas cumpram sua função social: a preocupação de ensinar a todos, sem reservas para que ninguém se sinta excluído (MEIRIEU, 2002). Dessa forma, compreendemos ser de grande valia momentos de trocas entre os profissionais da sala de aula comum com a presença dos profissionais do atendimento educacional especializado (incluindo os intérpretes), possibilitando o conhecimento prévio dos conteúdos a serem abordados, o que auxiliaria na organização das ações para a sala de aula e do que deveria ser complementado no AEE.

Com os espaços coletivos de planejamento e de formação em contexto, os intérpretes teriam a oportunidade de compreender conceitos que desconhecem e pesquisar sinais que não dominam. Já o professor poderia se apropriar de informações sobre como abordar temáticas com os alunos surdos e empregar recursos necessários para que o surdo compreenda os conteúdos com mais facilidade. Pode-se, inclusive, discutir quais os materiais visuais que serão levados para a classe comum para facilitar a aprendizagem dos alunos, bem como os espaços escolares a serem explorados (como os Laboratórios de Informática) com recursos que potencializam o que deverá ser mediado pelo professor. Para Lacerda (2002, p. 123),

[...] o intérprete precisa poder negociar conteúdos com o professor, revelar suas dúvidas, as questões do aprendiz e por vezes mediar a relação com o



aluno, para que o conhecimento que se almeja seja construído. O incômodo do professor frente à presença do intérprete pode levá-lo a ignorar o aluno surdo, atribuindo ao intérprete o sucesso ou insucesso desse aluno.

Essa parceria com a sala de aula regular pode ajudar na articulação de ações para o ensino-aprendizagem tanto da língua portuguesa quanto da língua de sinais, o que possibilita maior apropriação dos conteúdos mediados pelas disciplinas, desconstruindo uma realidade narrada nas seções anteriores: os alunos surdos chegam ao ensino médio sem o domínio da língua portuguesa e/ou da língua de sinais. Ambas são interdependentes e precisam ser desenvolvidas desde a educação infantil. Fernandes (2006, p. 122) explica que “[...] o letramento na língua portuguesa é dependente da constituição de seu sentido na língua de sinais”.

Dessa forma, o professor de língua portuguesa para surdos e o professor de Libras — em consonância com a sala de aula regular — devem proporcionar aos estudantes a compreensão dos significados e a contextualização dos sinais e do português escrito dentro dos conteúdos estudados. Nesse espaço de trocas, é oportuno que os docentes especializados sugiram atividades aos colegas, apontem estratégias, podendo utilizar, para isso, materiais de apoio que explorem o campo visual, por exemplo.

Como esclarece Damázio (2007), o trabalho de AEE nas SRM necessita ser estruturado em conjunto pelos professores que ministram aulas de Libras, aulas em Libras, professor de língua portuguesa para pessoas com surdez e professor de classe regular. É necessário ainda que esses profissionais façam o planejamento coletivo para definir e organizar os conteúdos que farão parte do currículo, selecionando, elaborando ou confeccionando os recursos didáticos e estratégias pedagógicas que respeitem as diferenças entre os alunos surdos e o demais. É muito importante que tais recursos sejam riquíssimos no aspecto visual. Os atuantes do AEE em SRM que atendem surdos precisam ter o conhecimento profundo sobre todos os elementos inerentes e as especificidades desses sujeitos, isso é fundamental.

Assim, a fim de garantir processos de inclusão mais possíveis para os alunos surdos, Góes (2011) defende a capacitação dos professores e de toda a comunidade escolar, atividade que pode fazer parte das ações dos profissionais que atuam no atendimento educacional especializado, pois o uso e a difusão da Libras para todos se colocam

como alternativa que potencializa as redes dialógicas entre surdos e ouvintes e maiores processos de mediação e troca de conhecimentos. Essa perspectiva deve ser sustentada nos projetos político-pedagógicos que precisam explicitar o direito de acesso aos currículos pelos alunos, bem como as metodologias de ensino e sistemas de avaliação que contemplem as necessidades de aprendizagem dos alunos surdos.

A esse respeito, é necessário que as instituições escolares oportunizem ao professor de disciplinas específicas, ao intérprete escolar, ao professor de Libras e ao docente que trabalha com o ensino do português escrito momentos formativos, estabelecendo trocas e diálogos para que um compreenda a função do outro e seja possível planejar, elaborar e implantar uma nova proposta de ensino, pensada em coletivo, com base na realidade dos alunos em questão e embasadas pelo que traz a legislação e os estudiosos da área. Destacamos a Resolução nº 4/2009 sobre a importância de ações articuladas para a oferta do AEE:

Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

.....  
[...] VII – redes de apoio no âmbito da **atuação profissional, da formação**, do desenvolvimento da pesquisa, do **acesso a recursos**, serviços e equipamentos, entre outros que **maximizem o AEE**. (BRASIL, 2009, grifos nossos).

Além dos espaços de planejamento para a realização do atendimento educacional especializado, observamos demandas por formação para todos os profissionais da educação, defendida pelo grupo como um direito e uma necessidade. Os profissionais defendem propostas de formação que promovam a relação entre as teorias educacionais e o vivido nas escolas. Em outras palavras, deve haver formações que auxiliem os professores na superação das dúvidas e dificuldades encontradas na inclusão de surdos e não formações descontextualizadas e distantes da realidade existente nas escolas.

O que se nota é o desejo por propostas de formação que tratem das questões presentes nos processos de escolarização dos surdos e apresentem caminhos e reflexões como possibilidades para que as dificuldades sejam enfrentadas. Somada a esse cenário, como citado por um dos participantes do grupo focal, a atual demanda dos professores, ou seja, a carga horária de trabalho e de atribuições tem se tornado

barreiras para os professores investirem e participarem dos momentos de formação continuada.

O aumento das cobranças e atribuições faz com que os professores se sintam sobrecarregados e repletos de queixas sobre as dificuldades em lidar com a pluralidade de necessidades existentes em sala de aula, levando-o a planejar para a maioria e, de certa forma, induzindo-o a lançar para segundo plano as especificidades de aprendizagem de muitos alunos, entre os quais aqueles com diagnósticos de surdez.

Quando pensamos na Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia e no fato de que a última formação na área da surdez tenha sido realizada em 2011, refletimos sobre a complexidade que envolve as políticas da educação de surdos nesse contexto. Além disso, quando as formações estão centradas nos professores do AEE, acentuam a segregação entre o AEE e do ensino regular. Esses encaminhamentos projetam a ideia de que quem necessita dominar o processo de inclusão e as práticas educativas inclusivas são apenas os profissionais especializados, contradizendo o que prevê o Decreto nº 7.611/2011, quando, em seu art. 2º, dispõe que os serviços prestados pela educação especial são de caráter complementar/suplementar à formação dos alunos, ou seja, a inclusão deve acontecer desde o momento em que o aluno chega à escola.

Faz-se ainda relevante considerar que os investimentos na formação também devem ser compromissos assumidos pelos profissionais da educação no que tange à sua profissionalidade. No entanto, há de se analisar que as formações possuem valores significativos muitas vezes (considerando os baixos salários docentes), além de demandarem grandes espaços-tempos de deslocamento dos cursistas e participação e dedicação aos estudos, concomitante à carga horária exaustiva de trabalho. Nem sempre esses esforços são garantias de permanência do profissional no cargo/função e de valorização, pois na SRE de Nova Venécia não existem profissionais efetivos na educação de surdos. Por sua vez, os contratados em regime de designação temporária vivenciam grande rotatividade entre redes de ensino e locais de trabalho.

Nesse contexto, a falta de planejamento coletivo e aberto aos intérpretes, somada às condições de trabalho (inclusive não oferta de formação e a situação de contratação

de alguns profissionais em regime temporário), fortalece a desarticulação entre os profissionais e a transferência para o AEE da tarefa ampla de ensinar, que é de todos.

Nesse sentido, entre as várias possibilidades de se organizar processos de formação, também apostamos na formação em contexto, ou seja, aquela que se realiza na escola, criando oportunidade para que os saberes dos diferentes profissionais possam dialogar no sentido de tornar a prática pedagógica mais envolvente e significativa para todos. O trabalho em colaboração pode ser um aliado dos planejamentos e um potencializador do desenvolvimento escolar dos alunos surdos e da própria formação docente. Assim, concordamos com Freire (1995, p. 84, grifo nosso):

[...] planejar a prática significa ter uma ideia clara dos objetivos que queremos alcançar com ela. Significa ter um conhecimento das condições em que vamos atuar, dos instrumentos e dos meios de que dispomos. Planejar a prática significa também **saber com quem contamos para executá-la**. Planejar significa prever os prazos, os diferentes momentos da ação que deve estar sempre sendo avaliada.

Dessa forma, traduzimos as palavras de Freire (1995) para a prática inclusiva de surdos, em que a frase “saber com quem contamos para executá-la” nos remete aos variados alunos que temos e aos mediadores dos processos de ensino-aprendizagem. Lacerda (2009) complementa esse pensamento:

O professor é o responsável pelo planejamento das aulas, por decidir quais são os conteúdos adequados, pelo desenvolvimento e pela avaliação dos alunos, todavia o IE<sup>[13]</sup> conhece bem os alunos surdos e a surdez e pode colaborar com o professor sugerindo atividades, indicando processos que foram mais complicados, trabalhando em parceria, visando a uma inclusão mais harmoniosa dos alunos surdos (LACERDA, 2009, p. 35).

Com esse raciocínio, ressaltamos a importância de processos formativos, de momentos de planejamento e de trocas entre professores e todos os profissionais em atuação no atendimento educacional especializado, compondo oportunidades de diálogos entre os diversos saberes. Por sua vez, Meirieu (2002, p. 31) também aponta que a “[...] interação entre colegas é uma riqueza inestimável que permite a cada um apropriar-se de seu próprio saber e incorporar progressivamente o ponto de vista de outro para desenvolver-se”. Assim, tanto no processo formativo dos professores quanto no dia a dia da sala de aula e na organização da instituição escolar, essa

---

<sup>13</sup> Intérprete escolar

interação faz-se necessária para que os diversos saberes possam ser compreendidos e apropriados, não sendo priorizado um em detrimento aos demais.

A intenção do AEE gira em torno do planejamento e da organização de ações e atividades pedagógicas para que as barreiras de acesso ao conhecimento sejam eliminadas, garantindo assim o acesso ao currículo e conseqüentemente atendendo as necessidades individuais de aprendizagem dos alunos. Levando em consideração que as necessidades individuais estão presentes — seja na sala de aula, nas salas de recursos multifuncionais, seja nos demais espaços-tempos em que o ato educativo se realiza —, pontuamos a necessidade de organizações curriculares que possibilitem os conhecimentos chegarem de forma equivalente a todos. Pensando assim, concordamos com Vieira (2008, p. 224), quando defender a ideia de que

[...] precisamos de uma formação problematizadora, que nos coloque a par dos desafios a serem enfrentados em sala de aula, que nos faça refletir sobre a heterogeneidade presente dentro das escolas de educação básica, sobre as necessidades que os alunos levam para esse contexto e as contribuições que os conteúdos trabalhados pela área do conhecimento exercem na constituição histórica e cultural desses alunos e, ainda, na necessidade que temos de flexibilizar e construir “pontes” para que esses conhecimentos sejam apropriados por alunos com ou sem necessidades educacionais especiais.

Partindo desse debate sobre a importância da articulação entre a sala de aula comum e o AEE, levantamos mais alguns questionamentos durante o processo formativo e grupo focal, pontos-base do processo de coleta de dados:

**Pesquisadora:** *Quais são os desafios que atravessam a articulação do AEE com o currículo? Quais são as barreiras encontradas? Que articulações são feitas? Até que ponto a legislação deixa essa articulação clara?*

Compreendemos que as políticas públicas que defendem o direito à educação para todos se constituem por meio da promulgação de leis e de fortes teorias educacionais, porém sabemos da importância da materialização desses processos em políticas em ação. Há de se quebrar os paradigmas que levam os professores a acreditarem que ao surdo basta a apropriação da Libras. Essa apropriação é de suma importância, mas garantir acessibilidade ao currículo comum também é uma ação que, se satisfeita, amplia as possibilidades de os surdos lidarem com o mundo simbólico do qual fazem parte.

Diante disso, é importante ajudar os professores a compreenderem que os conhecimentos que medeiam em sala de aula também são direitos dos alunos surdos. Como observamos nas narrativas dos participantes da pesquisa, ainda há indefinições de papéis e funções, como também existem planejamentos inconsistentes, além da necessidade de maiores investimentos na formação de todos os profissionais. Esse debate é reforçado por uma professora de AEE quando declara que, além da relevância de espaços para planejamento e de formação continuada, emerge a necessidade de articulação, no interior das escolas, de como a educação especial deverá ser organizada. Isso fala da autonomia de que cada unidade de ensino deve dispor para compor práticas organizativas de gestão, reafirmando, em seu projeto político-pedagógico, as funções da sala de aula comum e as do atendimento educacional especializado, bem como a importância da colaboração em detrimento das ações isoladas.

*Eu acho difícil essa articulação com o professor, pois o tempo que tenho pra isso é tipo... no momento do recreio ou antes da aula, no final... sabe como né? Aqueles momentos corridos e por acaso! Aí eu peço ajuda, peço também ao intérprete pra anotar pra mim as dúvidas que o aluno tem na sala de aula pra eu tentar ajudar na sala de recursos. Às vezes, também peço ajuda aos professores quando não estou entendendo alguma coisa, pois já saí da escola faz tempo e fica difícil lembrar de tudo. A gente estuda, pesquisa, mas também precisa de ajuda. Tem professor que ajuda e que até gosta, mas tem outros que não ajudam e acham que o aluno surdo não precisa de ajuda, só o intérprete já está bom! Acha que eles são acomodados e ficam esperando a gente pra fazer as atividades, provas e trabalhos. Criticam o aluno, mas não querem, nem ao menos, tentar se colocar no lugar dele um pouquinho pra entender como é difícil estar numa sala onde tudo é falado e ele não escuta.*  
(V. W. – PROFESSORA AEE-DA).

Como podemos perceber, a professora solicita ajuda. Entende a necessidade de traduzir seus conhecimentos/necessidades nos saberes dos outros professores. Sente o peso do trabalho solitário. As redes de apoio estão nas escolas, mas, diria Santos (2007), é preciso compor pensamentos alternativos para utilizá-las de maneira mais potente e contra hegemônica. Quando mal utilizados, os recursos podem camuflar políticas de exclusão agora na escola. Esse debate reacende a importância dos pedagogos escolares, que podem organizar os tempos de planejamento e de ações coletivas no interior das escolas.

É importante que cada professor saiba o que lhe cabe na escolarização dos alunos surdos e quais os recursos necessários para que esses alunos tenham ampliadas suas oportunidades de aprendizagem com o coletivo da escola. Temos um desafio

para a gestão escolar e para a coordenação pedagógica: organizar as ações da escola para que seus profissionais se encontrem e se preparem para ações pedagógicas levando em consideração que a diversidade humana demanda de uma diversidade de ações pedagógicas. Esse debate é reafirmado por Vilaronga e Mendes (2014, p. 141):

O discurso de obrigatoriedade da matrícula e o enfraquecimento da prática pedagógica desse professor que não encontra espaços efetivos de troca e de formação faz com que a política real da inclusão se torne cada vez mais distante e mais utópica nas escolas públicas do País.

É necessário que esse contexto apresente mudanças pautadas na vivência daqueles que sentem a necessidade das políticas em ação. Isso mostra o quanto a gestão das Secretarias de Educação e das escolas precisam escutar os professores nos processos de implementação de políticas públicas educacionais. Esses profissionais podem contribuir para que redes de apoio sejam compostas, de acordo com a realidade encontrada nas escolas, valorizando, com isso, o trabalho do professor e a busca por melhores condições de trabalho. Essa escuta pode também alimentar o que se trabalhar nos momentos de formação, na medida em que

[...] as atribuições que implicam conexões/articulações entre o docente especializado e o professor do ensino comum abrem espaço para a discussão curricular necessária nos processos inclusivos. O que devemos ensinar? Como devem estar organizadas nossas práticas? Que características devem ter nossos procedimentos avaliativos? E tantas outras questões... (BAPTISTA, 2011, p, 65).

Por meio de novas práticas organizativas das escolas para a inclusão de surdos, os docentes podem conhecer possibilidades de sistematização de atividades a serem realizadas colaborativamente entre o AEE e a sala de aula no processo de escolarização dos surdos. Para Quintela e Góes (2016, p. 13), “[...] os jogos facilitam a apropriação dos conteúdos pelos surdos, tornam o processo de ensino mais motivador e significativo, contribuindo para o desenvolvimento integral desse aluno”. Seu estudo destaca a importância de desenvolver a percepção visual do aluno surdo que pode contribuir no desenvolvimento de vários outros conhecimentos e na própria apropriação da linguagem.

A utilização de jogos nas aulas de LIBRAS como em qualquer outro âmbito de ensino, é parte imprescindível no aprendizado dos educandos, pois busca levar a eles uma aprendizagem prazerosa, ao mesmo tempo que facilita o trabalho do educador, pois através dos jogos, pode ser feita facilmente uma

análise do modo de pensar dos educandos para ajudá-los a compreender os conteúdos escolares e superar suas dificuldades, mesmo porque a LIBRAS para muitos é uma língua totalmente nova (PIMENTEL *et al.*, 2014, p. 7).

Os jogos podem ser desenvolvidos tanto na sala de aula comum quanto nas salas de recursos multifuncionais, porque oportunizam as trocas entre surdos e ouvintes, o desenvolvimento da comunicação para ambos, o desenvolvimento de mais sinais e a contextualização desses sinais na comunicação e na escrita. Damázio (2007) é outra autora que aponta possibilidades de trabalhos pedagógicos importantes à escolarização dos surdos, como o caderno de registro de língua de sinais. Esse material é elaborado na SRM e utilizado em todos os espaços escolares, onde os “[...] alunos recorrem sempre a esse caderno, como se fosse um dicionário particular. O caderno expressa sua compreensão sobre os termos representados em Libras” (DAMÁZIO, 2007, p. 36).

No decorrer do Atendimento Educacional Especializado em Libras, os alunos se interessam, fazem perguntas, analisam, criticam, fazem analogias, associações diversas entre o que sabem e os novos conhecimentos em estudo. Os professores neste atendimento registram o desenvolvimento que cada aluno apresenta, além da relação de todos os conceitos estudados, organizando a representação deles em forma de desenhos e gravuras, que ficam no caderno de registro do aluno (DAMÁZIO, 2007, p. 31).

Compreendemos que as ações articuladas na escola entre a sala de aula comum e o AEE permitem que os alunos surdos tenham acesso aos conteúdos curriculares em duas línguas dentro do mesmo espaço. Para tanto, esse movimento precisa estar permeado por metodologias alimentadas por materiais diversificados e de mediações que ajudem na apropriação do que está sendo proposto:

[...] a escola comum precisa implantar ações que tenham sentido para os alunos em geral e que esse sentido possa ser compartilhado com os alunos com surdez. Mais do que a utilização de uma língua, os alunos com surdez precisam de ambientes educacionais estimuladores, que desafiem o pensamento, explorem suas capacidades, em todos os sentidos. Torna-se urgente repensar essas práticas para que os alunos não acreditem que suas dificuldades para o domínio da leitura e da escrita são advindas dos limites que a surdez lhes impõe, mas principalmente pelas metodologias adotadas para ensiná-las (LUZ; DINIZ; LAFONTAINE, 2016, p. 4).

A opção pelos recursos, geralmente visuais (filmes, vídeos, imagens, fotografias, mapas, gráficos, maquetes, manchetes de jornais e revistas, danças, teatros, desenhos, passeios, visitas etc.), utilizados para complementar contribuem para a criação de significados por parte dos alunos surdos, tornando-se grandes aliados dos



professores e ferramentas valiosíssimas no processo de ensino-aprendizagem. Os recursos visuais são amplos e podem proporcionar atividades educacionais mais criativas e próximas à realidade, pois, como afirma Lacerda, Santos e Caetano (2014, p. 186),

[...] é relevante pensar em uma pedagogia que atenda as necessidades dos alunos surdos que se encontram imersos no mundo visual e apreendem, a partir dele, a maior parte das informações para construção de seu conhecimento [...]. Assim, para favorecer a aprendizagem do aluno surdo, não basta apenas apresentar os conteúdos em Libras, é preciso explicar os conteúdos de sala de aula utilizando toda a sua potencialidade visual que essa língua tem.

O fato de que a Libras é uma língua viso-espacial e não ouvida é que torna propício o uso de elementos que explorem o campo visual para potencializar o aprendizado dos alunos surdos. Segundo Lacerda, Santos e Caetano (2014, p.188), recursos visuais podem ser assim entendidos como “[...] um material útil à apresentação de um tema ou conteúdo pelos professores de Ciências, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Matemática, Inglês, entre outros”. As mesmas autoras ainda explicam que “[...] a escola está presa ao texto didático como caminho único para apresentação de conceitos, e este caminho tem se mostrado pouco produtivo quando se pensa na presença de alunos surdos na sala de aula” (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2014, p. 188).

Levantamos esse debate para a reflexão com o grupo focal, reacendendo a importância da articulação entre a sala de aula comum e o AEE, quando uma supervisora pedagógica da superintendência provocou o grupo, instigando-o a pensar sobre as propostas de formação que lhe atenderia. Esse cenário dialoga com Nóvoa (1992), segundo o qual propostas fechadas de formação asfixiam a potência de se pensar na multiplicidade de ações que podemos compor para fortalecer a formação docente.

*Hoje, não atuo no AEE, estou aqui na superintendência, mas já trabalhei em Pestalozzi, em salas de recursos, já fui bidocente e gostaria de dar um destaque nas falas de vocês, pois a gente não pode generalizar. Existem professores que estão realmente comprometidos. Em todos os lugares existem profissionais diferentes. Temos professores com compromissos tão grandes, que extrapolam suas jornadas de trabalho em prol do aluno, já outros são mais acomodados e se restringem à sua função sem se preocupar se está tendo sentido para o aluno. Alguns são mais dedicados, outro menos, mas não dá para generalizar. Temos escolas que desenvolvem trabalhos muito bons, em coletivo com a equipe, já outras escolas têm dificuldades*

*nessa articulação. Dessa forma, eu gostaria de instigar o grupo, em uma situação real, como vocês teriam condições de participar de uma formação dentro da realidade da nossa superintendência? Temos escolas que gastariam 5h de deslocamento, ida e volta, para se fazer presente em uma formação. Como seria possível essa organização? Tenho certeza que alguns professores não dedicarão tempo fora do seu horário de trabalho para sua formação.*

As dificuldades para se compor propostas de formação são muitas. Descrevemos algumas delas nesse debate. Para os docentes que atuam em regiões mais distantes dos centros de formação, elas são mais escassas, além de serem pagas e, de um modo geral, pensadas para públicos generalizados, pois não abordam as especificidades encontradas no cotidiano das realidades de muitas escolas.

Diante disso, cabe ao poder público implementar políticas de formação que levem em consideração as necessidades de conhecimento docentes e suas condições de trabalho. Mariano (2018) argumenta que, dentro das possibilidades de se organizar a formação docente, a formação na/da escola se coloca como potente, pois se realiza na escola a partir do diálogo entre teoria e o vivido na instituição. No entanto, pontua que tal proposta demanda novos modos de se organizar a carga horária de trabalho docente, quase sempre tomada pela docência em sala de aula.

Em reação à provocação da supervisora pedagógica, uma professora de AEE e intérprete de Libras se manifestou da seguinte maneira:

*Toda regra tem exceção! Acho que se o professor tem interesse em aprender e se dedicar em sua profissão ele vai tentar participar sim. Eu, particularmente, sou apaixonada pela educação e acho que uma das coisas que vai mudar o mundo é a educação, tanto é que a minha realidade mudou por causa da educação. Quem me ajudou a mudar foram professores e não minha família. O que eu recebi da educação eu estou tentando passar para os meus alunos. Eu me esforcei e arqueei com gastos, junto a minha colega para fazermos cursos em Vitória, pois desde o dia que tive contato com sinais eu falei: eu quero aprender isso! E corri atrás e me dediquei. Mas, se é direito nosso de ter a formação continuada e a gente até desconhece que a legislação prevê isso, então, acho que tem que ser pensada uma forma pra que isso aconteça. Até porque, é visível essa necessidade. Esse grupo aqui hoje é prova disso! Então... assim... eu penso que se desse pra ter uma formação por polos, mais perto da gente, eu acho que se dava certo! O pessoal não se reuniu aqui em Nova Venécia em 2011 pra isso? E olha que o povo vinha de tudo que é lugar! Se tivesse outro, quem tem interesse ia dar um jeitinho de participar sim! Mas igual eu falei, se fosse dividido a superintendência em dois ou três polos ficaria muito mais fácil e até o professor do regular poderia participar. Se tivesse um incentivo [sinaliza com a mão se referindo a dinheiro] ia ser melhor ainda né [risos]! E a gente sabe que isso é possível, pois vemos gastos grandes com coisas menos necessárias que isso dentro da educação! Então essa é a minha opinião, não*

*sei se todos concordam!* (L. M. J. – PROFESSORA AEE-DA E INTÉRPRETE).

Essa narrativa aponta possibilidades. A professora provoca: porque não organizar a formação por polos? Por que não incentivar o professor a participar da formação congregando esse esforço aos planos de cargos e salários? Por que não organizar momentos de formação em escolas-referência? Por que não se fazer concursos públicos para a área da educação especial? Como diz Santos (2007), a “razão indolente” nos leva a pensar que não há alternativas quando, pelo contrário, elas existem. Já por longos anos muitas propostas de formação têm trazido significativos impactos na formação de professores, sendo elas organizadas por momentos presenciais e a distância.

A Universidade Federal do Espírito Santo realizou vários cursos de especialização, aqui em destaque: Escola de Gestores; Coordenação Pedagógica; Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Todos continham uma parte presencial e outra a distância. O número de participantes foi significativo e a avaliação, positiva, situação manifestada na apresentação dos trabalhos monográficos que expressam grande envolvimento dos participantes na formação.

Outro ponto interessante de análise é a importância de correlacionar os investimentos na formação continuada aos planos de cargos e salários dos professores. Quando pensamos que a rede estadual de educação do Espírito Santo não dispõe de professores efetivos na educação especial e que os últimos concursos públicos não contemplaram essa demanda, ficamos a pensar: como a contratação em designação temporária despotencializa o trabalho docente? Com essa política fica difícil valorizar o professor (inclusive em termos salariais) e investir em políticas de formação mais contínuas, pois o grupo de professores nas escolas é diferente a cada ano.

Sobre essa questão, podemos refletir que, se houvesse a efetivação de profissionais na educação especial, a Secretaria de Educação teria maiores possibilidades de investir em um profissional mais empoderado para compor práticas colaborativas comprometidas com a aprendizagem na diferença, bem como a inclusão de todos (profissionais e alunos) no projeto de escola inclusiva. O concurso público também é um estímulo para que o profissional se capacite, podendo ser mais reconhecido e valorizado em seu ambiente de trabalho.

Diante da provocação da técnica da Superintendência e da resposta trazida pela professora às indagações feitas, salientamos a importância de políticas públicas que se comprometam em fomentar propostas de formação continuada por meio de várias possibilidades de organização, pois, como afirma Pimenta (2005, p. 24),

[...] o saber docente não é formado apenas na prática, sendo também nutrido pelas teorias da Educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Sobre a análise da professora de AEE e intérprete, percebemos manifestações de apoio, pois muitos concordaram com a réplica apresentada, até mesmo em forma de desabafo. Outra participante do grupo focal se manifestou em apoio à colega:

*Eu concordo com ela! O que precisa é propor a formação e aí a gente vai se organizando. O problema é que isso não acontece e a gente vai ficando esquecida! E o aluno então? Esse é o mais prejudicado, porque o tempo tá passando!* (L. B. – PROFESSORA AEE-DA).

Após as provocações, percebemos um contexto de concordância. Os participantes da pesquisa afirmam que o aluno surdo passa a ser o mais prejudicado. Outra intérprete se posicionou, por meio de um relato, expressando a importância de investimentos na formação continuada, mas que considere o cotidiano local e o envolvimento de todos os profissionais envolvidos com a educação de surdos. Enfatizou a necessidade de propostas formativas que ajudem os profissionais da educação a analisarem seus campos de atuação e os papéis a serem desempenhados na escolarização dos surdos.

*Na escola que eu trabalho, a professora tem 33 alunos, a sala é lotada! Ela até tenta envolver a menina de todas as formas, mas ela encontra muitas dificuldades. Pra você ter uma ideia, no começo do ano a menina não usava Libras, e ela já teve intérprete antes. Ela falava comigo que tinha vergonha de ser surda. E a gente tentou de várias formas, um dia até brinquei com ela e falei, vamos usar a Libras e contar segredo aí todo mundo vai querer saber o que é, mas só nos duas vamos saber! Isso foi despertando nela o interesse. Eu falava com ela: vamos brincar de ser surdo! Tem que ter parceria de todos os lados, não adianta você lutar sozinha! Então assim, eu penso que se tivesse uma formação voltada pra isso ia ajudar mais! Até mesmo para ajudar os alunos surdos a se aceitarem e também os colegas aceitarem eles* (E. S. B. – INTÉRPRETE).

Como podemos ver, a inclusão de alunos público-alvo da educação especial demanda que reflexões também sejam realizadas com os demais estudantes da escola. A aluna

surda tinha vergonha de usar a Libras. Poderia colocá-la em cena. Sentia-se exposta. Vemos o quanto a diferença ainda é significada como indiferença e invisibilidade na escola/sociedade. Essa estudante assim se sente porque sinaliza como é tratada no contexto social.

Santos (2007) fala sobre a necessidade de romper com a monocultura das diferenças e caminhar rumo a uma ecologia dos reconhecimentos. Com isso, afirma que as diferenças devem ser analisadas conjuntamente com os princípios da igualdade. A diferença constituiu o ser humano e precisa ser vista como algo que potencializa nossa existência. Somos plurais, porque somos humanos. Pensar a diferença na escola, nessa premissa, demanda momentos formativos com os alunos, bem como ampliação do ensino da Libras para toda a comunidade escolar, que terá a oportunidade de ampliar seu repertório linguístico. Eis aí uma grande contribuição do atendimento educacional na escola, como aqui já dito.

Dessa forma, compreendemos a importância da formação que aqui propomos, mas também de outras possibilidades formativas, pois, se almejamos escolas mais inclusivas, necessitamos investir na formação inicial e continuada dos professores, além de melhores condições de trabalho e valorização docente. Todo professor deve ter o direito de fazer emergir, a partir do vivido nas escolas, a possibilidade de posicionamento e de circulação dos conhecimentos e das necessidades que devem fundamentar os processos de formação.

Com isso, o educador se coloca como um sujeito político e um mediador, ou seja, um profissional que busca fundamentos nos diferentes saberes educacionais para compor as práticas que medeia em sala de aula. Projeta-se assim como um sujeito que analisa criticamente a realidade social/escolar e aponta alternativas para superação dos desafios existentes. Como diz Santos (2007, p. 38-39), “[...] hoje dizemos que outro mundo é possível, um mundo cheio de alternativas e possibilidades [...] a diversidade do mundo é inesgotável, não há teoria geral que possa organizar toda essa realidade”.

Assim, entendemos que, por meio de propostas de formação que articulem as teorias educacionais com as questões vividas nas escolas, os diversos conhecimentos e experiências podem dialogar, fortalecendo os atendimentos aos alunos, seja aqueles realizados no coletivo da sala de aula, seja nos momentos individualizados, para

contemplar as especificidades discentes sem fragmentação, isto, sem desarticular o AEE do ensino comum.

Todo esse diálogo fez emergir o terceiro módulo que compõe o produto educacional desta dissertação de mestrado. Dessa forma, apresentamos a sistematização desse material formativo.

<b>Módulo 3</b>	<b>Redes de apoio: articulação do AEE com a sala de aula; atribuições e contribuições na escolarização dos surdos</b>		
<b>Carga horária total</b>	30h	Carga Horária presencial	4h
		Carga Horária à distância	26h
<p>Prezado (a) cursista,</p> <p>Neste terceiro módulo, voltamos nossos olhares para as redes de apoio e suas possibilidades de articulação com a sala de aula comum, visando ao processo de inclusão de alunos surdos em escolas comuns. Para tanto, aprofundaremos nossos saberes-fazer, buscando refletir sobre a atuação dos diferentes profissionais, de forma a atender o direito de acesso aos currículos e as especificidades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes surdos para as ações pedagógicas cotidianas.</p> <p>Basearemos nossas reflexões em leituras sobre o AEE, ou seja, sua finalidade, possibilidades de organização, modos de atuação dos profissionais desses serviços em articulação com o ensino regular, considerando o direito à educação dos surdos nas escolas comuns.</p> <p>Dessa forma, o módulo se constitui por meio de diálogos com produções teóricas voltadas a compreender a realização do atendimento educacional especializado, visando novos modos de repensar da prática pedagógica, por meio da formação de professores.</p>			
<b>Ementa</b>	<p>Histórico do atendimento educacional especializado na educação. As funções do atendimento educacional especializado (em geral e na escolarização de surdos). As salas de recursos multifuncionais como espaço-tempo de realização do AEE. As possibilidades de organização do AEE. A articulação entre o AEE e a sala de aula comum. O desenvolvimento de práticas colaborativas entre os professores. A atuação dos profissionais do AEE da área da surdez no contexto da escola inclusiva.</p>		
<b>Objetivos</b>	<p><b>Objetivo geral:</b></p> <p>Compreender a historicidade do AEE, sua composição e suas possibilidades de articulação com a sala de aula regular no processo de escolarização de alunos surdos nas escolas comuns.</p> <p><b>Objetivos específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• compreender as possibilidades de organização do AEE no que diz respeito à inclusão de alunos surdos nas escolas comuns;</li> <li>• analisar a função de cada profissional envolvido no processo de inclusão dos alunos surdos;</li> <li>• ampliar a apropriação de conhecimentos sobre as possibilidades de atuação colaborativa no processo de escolarização de alunos surdos;</li> </ul>		

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• conhecer as experiências positivas de trabalho colaborativo entre sala de aula regular e AEE para surdos;</li> <li>• debater sobre as experiências vividas nos contextos de atuação dos profissionais envolvidos na formação, relacionando-as com as propostas estudadas sobre a inclusão dos alunos surdos nas escolas comuns.</li> </ul>
<p><b>Textos e legislação para leitura obrigatória</b></p>	<p>Para a condução do módulo 3, os cursistas deverão fazer a leitura prévia dos textos indicados que darão subsídios para a realização das atividades propostas e debates e reflexões no encontro presencial.</p> <p><b>Texto 1</b> – KASSAR, M. de C. M.; REBELO, A. S. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. <i>In</i>: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: MULTIPLICIDADE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, 6., 2011, Nova Almeida. 2011. <b>Anais</b> [...]. Nova Almeida: SNPEE, 2011. v. 1, p. 1-17</p> <p><b>Texto 2</b> – DAMÁZIO, M. F. M. <b>Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez</b>. SEESP/SEED/MEC. Brasília: DF, 2007. Capítulo III. p. 25-46</p> <p><b>Texto 3</b> – LUZ L. F. da, DINIZ J. C., LAFONTAINE T. C. Atendimento educacional especializado para alunos surdos: uma análise sobre a formação do profissional da sala de recursos. <i>In</i>: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 8., 2016, Imperatriz. <b>Anais</b> [...] Imperatriz: Realize, 2016. Disponível em: <a href="https://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/TRABALHO_EV057_MD1_SA6_ID3531_30092016214253.pdf">https://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/TRABALHO_EV057_MD1_SA6_ID3531_30092016214253.pdf</a></p> <p><b>Texto 4</b> – SOUZA, R. de A.; GALVARRO, R. B. S. O surdo e o atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais: análise comparativa entre o posto e o feito. <b>Revista Primeira Escrita</b>, Aquidauana, n. 2, p. 62-77, dez. 2015. Disponível em: <a href="http://seer.ufms.br/index.php/revpres/article/view/1026">http://seer.ufms.br/index.php/revpres/article/view/1026</a></p> <p><b>Texto 5</b> – BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. <b>Rev. bras. educ. espec.</b> [online], v.17, n. spe 1, p. 59-76, 2011. Disponível em: <a href="http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382011000400006&amp;script=sci_abstract&amp;lng=pt">http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382011000400006&amp;script=sci_abstract&amp;lng=pt</a></p>
<p><b>Metodologia</b></p>	<p>Com base nas leituras dos textos e da legislação indicada, o cursista levará para o encontro presencial uma síntese desse material, destacando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• a linha do tempo sobre os diferentes encaminhamentos normativos e pedagógicos adotados para a oferta do AEE na educação brasileira;</li> <li>• definição de papéis que cada profissional desempenha no processo de escolarização de alunos surdos na escola comum;</li> <li>• conceituação de AEE e suas possibilidades de ação no processo de escolarização dos alunos surdos em escolas comuns;</li> <li>• as possibilidades de articulação entre o AEE e a sala de aula regular;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• os desafios que marcam a oferta dos serviços de AEE, assim como a ação dos educadores especializados e o reconhecimento desses educadores como parte fundamental no que diz respeito à oferta de serviço complementar à atuação pedagógica para alunos surdos nas escolas comuns;</li> <li>• as salas de recursos multifuncionais como um dos espaços de atendimento especializado, destacando as diferenças/a interdependência entre esse espaço e a sala de aula regular frente à educação de surdos;</li> <li>• a importância da articulação entre o AEE e o ensino regular no processo de escolarização de alunos surdos.</li> </ul> <p>O tutor apresentará o módulo (objetivo e metodologia) e mediará reflexões coletivas sobre as questões acima elencadas, considerando as leituras propostas e os registros dos cursistas. No encontro, o cursista deverá trazer os destaques feitos durante a leitura para socialização.</p> <p>Caberá ao tutor conduzir o debate coletivo e procurar sanar as dúvidas sobre as leituras e as atividades a serem realizadas no TFC. Cabe a ele apresentar o <i>blog</i> e sua função, salientando que nele o cursista encontrará os textos e as atividades a serem realizadas.</p>
<p><b>Atividades para os alunos</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Estudo de caso</b></p> <p>O cursista retomará o caso que conduz seu TFC, buscando compor um texto dissertativo-argumentativo sobre <i>A oferta do AEE para a situação em tela</i>.</p> <p>Esse texto apresenta-se como o terceiro tópico que compõe o TFC. Portanto, o cursista poderá recorrer a momentos de observação e consulta a seus pares, analisando o dia a dia do aluno (escolhido para o acompanhamento do estudo de caso), contemplando os seguintes pontos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• apresentar os atendimentos que esse aluno possui e a organização deles no contexto escolar (atendimento na sala de aula regular e no contraturno; organização dos horários de atendimento no contraturno na SRM; os modos como os atendimentos são realizados; a elaboração do plano de AEE; a frequência do aluno no contraturno, entre outros pontos);</li> <li>• destacar as redes de apoio existentes e sua importância no que diz respeito à aprendizagem do aluno. É importante conhecer o parecer dos profissionais do regular e do atendimento especializado sobre o desenvolvimento do aluno, a partir dos atendimentos oferecidos;</li> <li>• destacar as ações pedagógicas desenvolvidas pela escola, com ênfase para o ensino da Libras e do português escrito, além daquelas voltadas para acesso ao currículo comum, destacando a colaboração entre o AEE e a sala de aula comum;</li> <li>• analisar a compreensão que os profissionais do regular apresentam a respeito do AEE; das funções a serem assumidas por cada profissional envolvido no processo; dos atendimentos realizados com os alunos;</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• coletar sugestões sobre as ações que a escola realiza para articular o trabalho do ensino regular com o AEE na escolarização dos estudantes surdos;</li> <li>• finalizar o texto expondo as expectativas pessoais em relação a sua contribuição no processo de ensino-aprendizagem desse aluno, após a realização desse curso de formação continuada, em diálogo com as leituras indicadas como obrigatórias.</li> </ul> <p>O cursista deverá apresentar em seu texto um paralelo entre as questões analisadas e o debate realizado no encontro presencial, levando em consideração os tópicos relacionados para análises, contidos nos objetivos e nas metodologias deste módulo. É fundamental que finalize com sua contribuição para a temática, baseada em sua experiência e nos atravessamentos que as leituras propostas causaram.</p>
<b>Avaliação</b>	<p>A avaliação terá cunho qualitativo. Tomará como pontos de análise:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• a participação do cursista no encontro presencial.</li> <li>• o acesso ao <i>blog</i> do curso para realização das leituras e atividades previstas;</li> <li>• postagem do Trabalho Final de Curso a partir das orientações apresentadas no módulo.</li> </ul>
<b>Textos Complementares</b>	<p>BRASIL. <b>Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.</b> Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm</a></p> <p>BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. <b>Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.</b> Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 2009. Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf">http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf</a>.</p> <p>BRASIL, Ministério da Educação. <b>Sala de recursos Multifuncionais.</b> Espaço para atendimento educacional especializado. Brasília, DF [s.n.],2008. Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&amp;Itemid=30192">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&amp;Itemid=30192</a></p>

### 6.3.4 Módulo 4 – Currículo, práticas pedagógicas e avaliação: desafios e tensões na escolarização de surdos

*Algumas questões nos angustiam, pois sabemos das perdas dos alunos numa vida toda. Queríamos que toda a escola abraçasse a causa desses alunos, que se envolvessem em levar o currículo, que pensasse numa prática que condissesse com a realidade da sala de aula onde esse aluno surdo se encontra. É direito dele! É justo! Muitas vezes, o professor não está preparado para aplicar seu conteúdo frente à diversidade, principalmente, a de comunicação. Entendemos que essas dificuldades não são só nossas, mas, aqui, são nossas angústias frente à educação dos surdos. Por isso,*

*precisamos de formação para esses professores. Precisamos de um conhecimento maior. A gente tem essa dificuldade na questão de operacionalizar em como trazer esses professores, ou ainda, como levar essa formação até eles. Não podemos articular isso sozinhos, precisamos de uma força maior, entende? Reconhecemos a importância da formação! E nossa angústia é que, enquanto isso, o aluno surdo vai perdendo. Perdas essas que podem ter consequências para toda uma vida. A gente que se preocupa com a educação, se angustia frente a essa realidade (M. M. – TÉCNICA DA SUPERINTENDÊNCIA).*

Com base nessa provocação, apresentamos esta categoria de análise que sustenta a composição do quarto e último módulo da proposta formativa que se constitui conjuntamente com a dissertação de mestrado, por sua vez baseada nas necessidades apresentadas pelo grupo de professores que trabalham com alunos surdos na SRE de Nova Venécia.

Percebemos aqui que os três módulos anteriores, de certa forma, perpassam esse debate, culminado em discussões relevantes para se promover a inclusão dos alunos surdos nas escolas comuns e a formação continuada em contexto, intensificando, ainda mais, o presente estudo.

Na narrativa que abre o texto, observamos que a técnica da superintendência destaca o direito à educação, temática presente no Módulo 1; a dificuldade de se trabalhar uma língua viso-espacial em uma escola historicamente pensada para ouvintes, temática do Módulo 2; as dificuldades de se articular a sala de aula regular com o atendimento educacional especializado, tratada no Módulo 3, ao destacar as barreiras encontradas pelos professores do ensino comum em mediar os conteúdos que trabalham com os alunos surdos. Essa terceira discussão também nos leva a pensar que, se houvesse maior articulação entre os saberes-fazer docentes, as barreiras de acesso ao conteúdo surgiriam com menos intensidade. Agora, para esse Módulo 4, a narrativa nos provoca a pensar nos currículos, nas práticas pedagógicas e nos processos de avaliação da aprendizagem, temáticas que passaremos a desenvolver daqui em diante.

Para tanto, visando maior organização textual, subdividiremos esse eixo nas três temáticas que o sustentam: o currículo, as práticas pedagógicas e os processos de avaliação da aprendizagem, visando à maior compreensão do leitor sobre as

discussões a serem feitas, mas sem desmerecer o fato de que elas se complementam e dialogam entre si. Começemos pelas discussões sobre os currículos escolares.

### **Os currículos escolares no contexto da inclusão de surdos nas escolas comuns**

Para iniciar as análises sobre a temática, cabe retomar os dados coletados pela pesquisadora, juntamente com o orientador deste estudo de mestrado. As discussões produzidas com os participantes buscavam sempre reafirmar o direito à aprendizagem dos estudantes surdos nas escolas vinculadas à SRE de Nova Venécia, ganhando espaço as discussões sobre os currículos escolares.

Como afirma Sacristán (2000), trata-se de uma produção cultural que orienta todo o trabalho educativo escolar, porque coloca, no centro do debate, o conhecimento mediado por alunos e professores nas práticas educativas. Por isso, iniciamos o debate a partir de um diálogo, firmado entre uma supervisora pedagógica, a pesquisadora e o orientador, que assim pode ser apresentado:

**Supervisora pedagógica:** *Então, gostaria que esclarecessem ao grupo, aqui, como devemos fazer a adaptação curricular para alunos com comprometimentos severos? Como realizar a aprovação ou reprovação? Gostaria que isso fosse esclarecido para esse grupo, pois a maioria dos questionamentos que chega até nós, aqui na superintendência, gira em torno dessas dúvidas (S. Z. B. – SUPERVISORA PEDAGÓGICA).*

**Pesquisadora:** *A expressão “adaptação curricular” pode dar ideia de redução da capacidade, ou seja, fazer de forma mais simples ou fácil. O que objetivamos é que o mesmo conhecimento seja mediado, por meio de outras ações pedagógicas. Com isso, precisamos destacar também o que é importante para o aluno, ou seja, o que faz sentido para ele aprender. O currículo tem que ser vivo, o aluno que precisa ser dono do currículo e não o contrário.*

**Grupo de profissionais:** [Ninguém se manifesta, mas percebemos um grupo pensativo].

**Orientador:** *Para ser mais objetivo, vamos pensar juntos! Currículo, no latim, significa caminhada, pista, caminho. Nesse sentido, vou dar um exemplo para que todos compreendam o que estamos falando. Vamos supor que eu chegue aqui e proponha uma corrida, mas todos devem correr no mesmo ritmo e só podem parar quando eu mandar, ok?! Mas, para essa corrida eu não levo em conta a roupa, o calçado, o tipo físico, o preparo e outras características individuais. Quem conseguir chegar ao final, correndo na velocidade que eu imponho, será o vencedor, ou seja, passará de ano! Mas, quem não der conta do meu ritmo fica de fora. Fica reprovado. E aí, acham justo, pensar o currículo sem respeitar as necessidades de cada sujeito? Daria certo trabalhar o currículo desta maneira? Mas, e os demais? E aqueles que não se adequam a essa única norma?*

**Grupo de profissionais:** [Risos e expressões de reflexão].

Partindo dessa reflexão, cabe destacar em Sacristán e Gómez (1998), o que podemos entender de currículo, considerando que essa definição não é linear e simples, pois, dependendo da concepção teórica, ele pode ser assumido como uma lista de conteúdos (prescrição); práticas sociais produzidas por alunos e professores em torno do conhecimento (real) e valores e princípios que são tacitamente levados para as salas de aula, embora não elencados em diretrizes curriculares (ocultos), entre outras concepções que podíamos aqui elencar. Diante disso, cabe pensar que:

[...] o currículo se tece em cada escola com a carga de seus participantes, que trazem para cada ação pedagógica de sua cultura e de sua memória de outras escolas e de outros cotidianos nos quais vive. É nessa grande rede cotidiana, formada de múltiplas redes de subjetividade, que cada um de nós traçamos nossas histórias de aluno/aluna e de professor/professora. O grande tapete que é o currículo de cada escola, também sabemos todos, nos enreda com os outros formando tramas diferentes e mais belas ou menos belas, de acordo com as relações culturais que mantemos e do tipo de memória que nós temos de escola [...] (LOPES, 2006b, p.3).

Compreendemos assim que o currículo deve envolver os conhecimentos que são trabalhados pelas várias áreas do conhecimento, porém entrelaçados nas relações e nas práticas sociais agregadas a toda produção cultural a que os sujeitos que compõem a comunidade escolar tiveram acesso, representando-se como uma construção coletiva.

Dessa forma, os currículos estão sempre permeados por identidades e por subjetividades, por serem atravessados pelos diálogos produzidos entre alunos e professores e pelas experiências que cada um desses sujeitos apresenta ao lidar com o conhecimento na escola. O trabalho com o currículo se reflete no desenvolvimento e na aprendizagem de alunos e professores quando redes dialógicas se constituem e vários saberes também dialogam, promovendo sentidos para os conhecimentos mediados e para o fortalecimento da criticidade humana a partir das relações de trocas e reflexões.

Nesse raciocínio, enfatizamos que não nos pautamos na concepção de que currículo é algo pronto e acabado, nem tampouco uma lista de conteúdos previamente organizada e que deve ser seguida à risca. Não é neutro, pois sempre traz um jogo de interesses em sua construção e desenvolvimento, situação que nos leva a defender o direito que cada sujeito deve ter em colocar em análise os conhecimentos mediados,

relacioná-los à realidade social e contribuir para a constituição de novos-outros saberes durante o processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, não descartamos que, na composição dos currículos escolares, há a seleção dos conhecimentos que o constituirão e que os professores assumem a tarefa de mediar em sala de aula. Tal seleção precisa ser revista/analisaada criticamente, durante todo o processo de ensino-aprendizagem, considerando as necessidades apresentadas pelos alunos, mas também as análises críticas que são produzidas sobre os porquês de determinados conhecimentos serem levados para as escolas, enquanto muitos passam a ser invisibilizados e descartados. Como diz Silva (2010), os currículos são atravessados por relações de poder, necessitando que empoderemos aqueles negados/invisibilizados, porque os currículos afetam quem somos e quem nos tornamos.

O currículo é sempre o resultado de uma seleção [...] quando pensamos em currículo, pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade (SILVA, 2010, p.15).

O autor complementa ainda que “[...] o currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante” (SILVA, 2010, p. 35). Por isso, Arroyo (2012) considera que os currículos são territórios em disputa, tendo em vista a própria evolução do conhecimento nos levar a questionar: por que só trabalhar a cultura dominante na escola? Quais os efeitos dessa escolha? Como os demais grupos sociais se sentem? Como essa seleção hegemônica afeta o sentimento de pertencimento à escola (VIEIRA, 2015)? Ampliando esses questionamentos, também indagamos: como essa seleção hegemônica afeta os processos de inclusão e de ensino-aprendizagem dos alunos surdos nas escolas comuns?

As palavras de Silva (2010) e de Vieira (2015) nos fazem pensar sobre a realidade vivenciada pelos alunos surdos em processos de inclusão nas escolas comuns, pois nessa seleção, inevitavelmente, os conteúdos elencados para compor os currículos escolares acabam por representar as necessidades dos ouvintes, vinculando visões sociais, ideológicas e culturais que negam os modos de aprender e as necessidades linguísticas dos alunos surdos. Dessa forma, “[...] privilegiar um tipo de conhecimento

é uma relação de poder” (SILVA, 2010, p. 16) e, na lógica de Santos (2007), é produzir o “epistemicídio” de muitos conhecimentos dentro de uma rica ecologia de saberes existentes na sociedade moderna e necessária ao reconhecimento da igualdade na diferença.

Sobre esse aspecto, salientamos ainda que alguns acontecimentos políticos recentes — como o fomento do Projeto Escola sem Partido e a defesa de currículos resumidos em conhecimentos pasteurizados (como defendido pelo Ministério da Educação na atualidade<sup>14</sup>) — podem representar um retrocesso perante as conquistas sobre a defesa de currículos mais abertos que valorizam os processos de inclusão nas escolas comuns.

O Ministério da Educação vem vinculando, na mídia, propostas curriculares que resumem o trabalho pedagógico em atividades voltadas a ler, a escrever e a contar. Esses saberes são necessários e importantes no processo de ensino aprendizagem, porém não são suficientes para a compreensão de mundo e para a constituição de reflexões críticas sobre as relações humanas e sobre os fatos sociais que desvelam a exclusão e a desigualdade social/escolar dentro de uma sociedade capitalista. Além disso, sozinhos, não revelam os processos de resistência que vêm sendo compostos nesta sociedade para torná-la mais inclusiva.

Por isso, disciplinas como Filosofia e Sociologia vêm sendo combatidas pelo governo atual, a ponto de desejar eliminá-las dos currículos escolares. Essa seleção simplificada do que deve ser abordado em sala de aula, também com metodologias simplórias, reflete práticas configuradas em treinamentos e não a possibilidade de construção e de apropriação crítica do saber. Impossibilita que outros saberes tenham espaço no cotidiano escolar e que os alunos possam desenvolver sua consciência crítica, reflexiva e emancipatória.

Nesse sentido, enfatizamos a necessidade de se colocar em análise o quanto os currículos foram ganhando encaminhamentos, muitas vezes distantes da realidade social de muitos alunos e das condições por vezes precárias de trabalho e de

---

<sup>14</sup> Referimo-nos aos pressupostos defendidos pela gestão do presidente Jair Bolsonaro quando argumenta em favor de currículos mínimos, retirando desse processo e do trabalho das escolas reflexões críticas sobre as desigualdades existentes na sociedade brasileira e a necessária luta para enfrentá-las.

formação docente. As reflexões sobre os currículos nos levam a entender a necessidade de se problematizar o quanto historicamente eles contêm certa previsão de conteúdos separados e ordenados hierarquicamente a serem apresentados aos alunos, bem como tempos generalizados para sua aplicação, além de práticas e direções que devem ser seguidas de maneira nada problematizadora.

Para todo esse processo acontecer, são necessários planejamentos e intervenções que culminam em avaliações positivistas que buscam medir os conhecimentos “assimilados” pelos alunos, como se os estudantes fossem uma folha em branco ou ainda sujeitos que precisam ser treinados para atender às necessidades políticas dentro de uma lógica capitalista.

Diante disso, na mediação do conhecimento, há de se refletir que, embora um conjunto de objetivos a serem alcançados precise ser previsto, esse processo não retira das escolas a valorização por planejamentos mais flexíveis que propiciem aos professores refletir sobre o que pretendem discutir com os estudantes, as ações metodológicas e os recursos pedagógicos necessários, tendo como horizonte o direito de aprender e o fato de as salas de aulas contarem com estudantes com diferentes trajetórias e necessidades de aprendizagem. Há de se entender as necessidades linguísticas dos surdos, o processo de apropriação da língua portuguesa e dos demais conhecimentos curriculares que demandam atenções diferenciadas para a aprendizagem desses sujeitos. É sempre importante pensar que o conhecimento precisa ser significativo para o aluno e apontar novos modos de participação social.

Por isso, nos processos de ensino-aprendizagem, precisamos contemplar as complexas tramas de experiências que os alunos constituem entre o que lhes é ensinado com o que aprendem em suas relações sociais, incluindo os efeitos do currículo oculto. Diante dessa assertiva, os currículos devem “[...] observar não apenas a atividade de ensino dos professores/as, mas também todas as condições do ambiente de aprendizagem [...]” (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 202).

Voltando à rede dialógica constituída entre a supervisora pedagógica, a pesquisadora e o orientador deste estudo de mestrado (trazida neste eixo de análise), compreendemos que o trabalho com os currículos, visando à inclusão de estudantes surdos, exige muito mais do que selecionar e organizar conteúdos ditos como

necessários para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos matriculados em determinada série/ano, que chegam prontos às escolas muitas vezes.

É essencial analisar as experiências levadas por esses alunos para a classe; a relevância de determinados conhecimentos para o exercício da cidadania; as estratégias pedagógicas para eles serem mediados e os processos de avaliação da aprendizagem. Esses elementos devem ser assumidos como balizadores da mediação do conhecimento com todos os alunos, aqui em destaque os surdos. Diante disso, se a preocupação da supervisora se centra na aprovação ou na reprovação do aluno, acreditamos ser necessário retomar a base do processo educativo: o direito de o aluno acessar o conhecimento. A reflexão sobre a avaliação da aprendizagem só faz sentido quando ela se acopla ao direito de aprender.

Assim, cabe-nos refletir que o acesso ao currículo é o que justifica os alunos estarem nas escolas. Se há um currículo pensado somente para alunos ouvintes, com conhecimentos, métodos e estratégias que possibilitem o desenvolvimento somente desses sujeitos em suas línguas maternas, como podemos pautar a aprovação ou reprovação dos alunos surdos com base em conhecimentos que foram (de certa forma) negados a eles?

Como falar de avanço nos anos escolares, quando se prima por conhecimentos cuja apropriação não produz sentidos e que não contribuem para o desenvolvimento dos surdos, mas, ao contrário, que geram sujeitos invisibilizados? Quando há preocupação com o direito de aprender dos alunos surdos, questionamos: o avanço automático não se configura em uma reprovação camuflada? Nessa lógica, não estaria (também) a escola se reprovando?

Esse cenário ainda é uma realidade na educação de surdos. Os diálogos compostos pelo grupo focal intensificaram essa realidade. Assim, Santos (2007) nos ajuda a compreender que precisamos romper com a monocultura de saber no processo de escolarização de surdos, quando colocamos, de forma hierárquica, a língua portuguesa como superior a Libras, desrespeitando os tempos e os espaços de diferentes aprendizados.



Essa monocultura desconsidera produções culturais não hegemônicas e outros modos de apropriação de conhecimento alternativos, produzindo, assim, ausências. Invisibiliza os surdos como sujeitos de conhecimento e suas necessidades de aprendizagem. Para isso, torna-se necessário fazer emergir a composição de currículos que reconheçam a existência de uma ecologia de saberes, possibilitando que os diversos conhecimentos curriculares sejam ensinados aos surdos, sempre em diálogo com sua língua materna, suas experiências e a cultura surda. Como discutimos com os professores no grupo focal, os alunos precisam fazer sua caminhada em relação aos conhecimentos, contando com as estratégias, as redes de apoio, os recursos e os tempos necessários para que essa apropriação se efetive.

Por isso, o professor necessita levar em consideração a pluralidade da sala de aula e compor métodos, técnicas e instrumentos que possibilitam a compreensão e a apropriação dos conhecimentos pelos alunos, com possibilidade de revisão e flexibilidade de todo o processo para atender à demanda real das salas de aula. Por isso, apostamos na formação continuada, pois ela permite trocas, reflexões e aprofundamentos teóricos que contribuem para o desenvolvimento de currículos vivos em salas de aulas heterogêneas, em que os saberes de todos também fundamentam o trabalho realizado pelos professores da sala de aula comum com apoio do atendimento educacional especializado.

Só podemos reconhecer a escola como espaço de direito quando houver o respeito pelas diferenças; a valorização das experiências que cada aluno tem a partir de sua vida cotidiana; a construção de sentidos e significados sobre o que se ensina; o distanciamento de modelos prontos de ensino-aprendizagem a serem trabalhados com alunos considerados desprovidos de conhecimentos e que não levam em conta as especificidades de aprendizagem desses sujeitos.

Diante desse cenário, Vieira (2012, p.170) apresenta suas reflexões sobre o trabalho com os currículos na interface com a escolarização de estudantes público-alvo da educação especial, alertando que

[...] o desafio que se coloca para a escola é trabalhar o currículo em diálogo com a diversidade humana. Assim, a tarefa é garantir que todos tenham acesso ao conhecimento, precisando que as diferenças sejam respondidas com metodologia adequada, propostas que não segreguem os alunos em

categorias e articulação dos serviços disponíveis à escolarização desses sujeitos.

Por isso, mais uma vez reforçamos a necessidade de distanciamento do professor com os pressupostos da “razão indolente” (SANTOS, 2007), que engessa os currículos e os limita aos livros didáticos. Pensar na inclusão dos alunos surdos não significa apenas garantir a contratação de profissionais que dominem a Libras e ainda o desenvolvimento desse aluno em Libras e língua portuguesa escrita. Esses elementos são importantes e necessários, mas não únicos.

Pertencer à escola comum representa o direito de esse aluno ser envolvido em todas as disciplinas para ter acesso a todos os conhecimentos ali mediados, necessitando, para isso, do apoio da Libras e da acessibilidade necessária para que haja o entendimento e a apropriação dos demais conhecimentos curriculares. Inclusão escolar não se resume apenas em socialização, como muitos insistem em destacar, mas no direito de aprender.

Desenvolver-se em Libras é fundamental para o aluno surdo, porém precisamos pensar no quanto os demais conhecimentos também são necessários para a participação social e o desenvolvimento desse sujeito (dentro e fora das escolas). Há de se pensar na necessidade de os surdos também compreenderem os processos históricos e as experiências que compõem o desenvolvimento social e cultural do Brasil (e de outros países); a capacidade de desenvolvimento de raciocínio lógico e matemático; o funcionamento corporal e a importância de adoção de hábitos saudáveis de vida.

Há também de se considerar a importância da compreensão das dimensões geográficas, econômicas e temporais; a diversificação dos povos, suas línguas, suas culturas e suas influências no desenvolvimento humano; as variadas formas de interação social pela via da linguagem, entre outros conhecimentos que devem compor os currículos. Muitas vezes, esses conhecimentos são negados aos surdos, julgados como desnecessários para seu desenvolvimento escolar, já que para eles basta o ensino da Libras e do português escrito.

Quando se é negado aos surdos o acesso aos demais conhecimentos curriculares, ficamos a pensar: como ele poderá posicionar-se criticamente sobre um conhecimento

que não é de seu domínio, mesmo que ele já domine a leitura e a escrita e a Libras? Essas perguntas nos fazem recordar o tema de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no ano de 2017: “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”. Esperava-se que surdos e ouvintes produzissem um texto dissertativo-argumentativo sobre a temática em tela.

No entanto, para aqueles que desconheciam esse conteúdo, dificuldades em desenvolver o texto emergiram, precisamente pela falta de conhecimentos sobre o assunto. Esse fato nos remete a pensar que mesmo os alunos dominem a leitura e a escrita, esses conhecimentos não foram suficientes para resolver a questão. Esse exemplo reforça a necessidade de os alunos surdos também terem (além da Libras e do português escrito) o direito de apropriação dos demais conhecimentos, pois sem eles a participação social/escolar se torna limitada.

Diante disso, temos que pensar: se os currículos não se comprometerem com o ensino das várias áreas do conhecimento — Linguagens e códigos e Redação; Ciências Humanas; Ciências da Natureza e Matemática, todos atravessados pelas tecnologias —, os processos de inclusão dos surdos nas escolas se tornam frágeis, pois, além da Libras e do português escrito, os demais conhecimentos são necessários ao desenvolvimento desses sujeitos.

Sobre esse cenário, enfatizamos a importância de a instituição escolar criar mecanismos para apoiar os professores da classe comum em suas ações pedagógicas na tomada de decisões (coletivas e individuais) perante o processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos. Por isso, há de se pensar: o que esse aluno demanda aprender? Como ele aprende? Além da Libras e da língua portuguesa escrita, como ajudar os professores a pensar no impacto dos conhecimentos que medeiam na formação desses alunos?

Sabemos que atualmente um grande desafio para as escolas é perceber os alunos surdos como sujeitos de potencialidades e possuidores de uma identidade que vai além da sua condição de não ouvinte, abordando o tema surdez como diferença e não como deficiência. Nesse contexto, podemos refletir sobre a possibilidade de a Libras compor os currículos escolares, bem como a cultura à qual o usuário dessa língua pertence, numa escola de ouvintes. Assim, toda a comunidade escolar poderá

encontrar maiores possibilidades de interagir com os alunos surdos, compreendendo minimamente o que é a estrutura linguística de sua língua e sua cultura.

Para tanto, há se pensar em currículos mais abertos. Isso porque muitas diretrizes curriculares chegam pré-determinadas para as escolas e com prazos a serem cumpridos, não oportunizando que algumas especificidades de aprendizagem sejam contempladas, nem tampouco que as comunidades escolares imprimam (nessas diretrizes) suas marcas e suas necessidades. Acreditamos que documentos curriculares devem ser construídos em diálogo com os profissionais da educação e os sujeitos escolares, nunca definidos de cima para baixo.

Por isso, cabem (sempre) análises críticas sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujo objetivo principal gira em torno de nortear os currículos de todas as escolas do Brasil, desde a educação infantil até o ensino médio, ou seja, elenca os conhecimentos essenciais a serem trabalhados pelos componentes curriculares. No entanto, é importante destacar que a BNCC não contou com a participação efetiva das universidades, das instituições escolares e dos próprios sujeitos que praticam essa política: alunos e professores.

Em um país territorialmente extenso como o Brasil e que possui uma pluralidade cultural, histórica, política e econômica ampla, como podemos pensar na unificação do ensino, sem considerar as especificidades e a diversidade que marcam os processos de escolarização identificados em cada instituição escolar?

Documentos pensados de cima para baixo colocam o professor como reproduzidor de conteúdos pré-determinados e os alunos como meros receptores de algo que foi planejado de forma macro, sem considerar a esfera micro. Desconsideram-se o espaço-tempo em que a escola está situada, bem como as especificidades e as necessidades (coletivas e individuais) dos alunos, sem contar as potencialidades e a bagagem pessoal de alunos e professores, elementos importantes de serem consideradas no trabalho com os currículos nas escolas.

Afunilando esse olhar para o Estado, se temos a Base Nacional Comum Curricular pensada pela esfera macro (Ministério da Educação), podemos destacar o Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (PAES) (política adotada pela Secretaria de Estado

da Educação) que também defende a composição de currículos pasteurizados e ancorados a políticas de avaliação de larga escala, sem considerar os pressupostos da inclusão escolar. O PAES pode ser apresentado como

[...] uma iniciativa do Governo do Estado com o objetivo de fortalecer a aprendizagem das crianças desde a educação infantil até as séries finais do ensino fundamental, desenvolvida a partir do estabelecimento de um regime de colaboração entre o estado e as redes municipais de ensino [...] O objetivo é alcançar **melhorias nos indicadores** educacionais através de ações pedagógicas conjuntas, aproveitando estrutura **única** de fornecimento de material estruturado, formação continuada, currículo e avaliação [...]. Propor ações focadas nas salas de aula, voltadas para resultados de aprendizagem, a partir do diálogo permanente e ações conjuntas voltadas ao fortalecimento da aprendizagem e a melhoria dos indicadores educacionais dos alunos da educação básica no Espírito Santo (ESPÍRITO SANTO<sup>15</sup>, acesso em 10 jun. 2018, grifo nossos).

Como observamos, tal política busca unificar o currículo visando à elevação dos índices das escolas nas avaliações de larga escala. Essas políticas — BNCC e PAES — acabam sendo financiadas pelo Banco Mundial e por empresas privadas que almejam a manutenção dos princípios capitalistas. Assim, tudo é planejado e organizado de tal forma que os conteúdos trabalhados sejam em sua maioria voltados para mecanicamente ensinar o aluno a “ler”, “escrever” e “contar” — sem a leitura crítica de mundo, como diria Freire (1996) —, pois são os conhecimentos mais cobrados nessas avaliações.

Esses pacotes curriculares prontos acabam por produzir a ideia de que os alunos surdos não dão conta de acompanhar os currículos escolares e que demandam conhecimentos mais simplórios e simplificados. Em contrapartida, quando os currículos primam pelo direito de aprender na igualdade e na diferença, os professores buscam por mudanças metodológicas visando à aprendizagem de todos. Para exemplificar esse debate, apresentamos a narrativa de uma participante do grupo focal que nos mostra o quanto, às vezes, mudanças de postura em sala de aula (a partir da pluralidade dos alunos) podem ser contempladas por meio de arranjos pouco complexos, no entanto muito significativos para os alunos surdos.

*Tenho um aluno mesmo que reclama que a professora fala muito rápido e que ele não consegue acompanhar o que eu interpreto e fazer a associação com o que ela fala, daí quando peço para ela ir mais devagar ela fala...Ah! Não adianta! Depois, você trabalha com ele lá na sala de recursos com mais*

<sup>15</sup> Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/paes>. O programa foi lançado em 19 de janeiro de 2017.

*calma, porque senão eu não vou conseguir dar conta do que planejei para hoje* (L. M. J. – PROFESSORA AEE-DA E INTÉRPRETE).

Podemos observar que a cobrança em ensinar conteúdos para os alunos realizarem as avaliações de larga escala produz a ideia de que o lugar do surdo não é a sala de aula e sim os espaços voltados para as intervenções especializadas, como afirma a professora: “na sala de recursos, você ensina para ele o que estou trabalhando com os alunos. Não posso perder tempo”. Fica parecendo que o intérprete domina todos os conhecimentos e que o professor não tem qualquer responsabilidade sobre o surdo.

O professor, muitas vezes, não entende que os conteúdos que ele medeia são também importantes para a formação social do estudante surdo. Não entende que ele é o professor do aluno surdo. Além disso, em vários contextos educacionais, não se leva em conta a necessidade de tempos maiores para explicação dos conteúdos e para realização das tarefas, além de ações didático-pedagógicas para se apresentar os conteúdos de maneira mais significativa, bem como dos recursos didáticos (para os surdos os visuais são importantíssimos), sem falar dos modos de organizar a classe, entre outros aspectos.

Torna-se importante pensar em propostas curriculares e modos de se praticar os currículos nas escolas de modo que “[...] conhecimentos prudentes para uma vida decente” (SANTOS, 1996, p. 37) sejam assumidos como balizadores do trabalho pedagógico escolar e motores do desenvolvimento do aluno dentro de suas capacidades e possibilidades, criando acessibilidade aos conhecimentos, às práticas pedagógicas e aos processos avaliativos.

Outro fato que merece análise e tem rebatimentos dos pacotes curriculares prontos diz respeito à ideia de que os currículos necessitam ser adaptados/flexibilizados para os alunos surdos. Pelas narrativas apresentadas, observamos o quanto as escolas buscam por adaptações ou adequações curriculares. Esses conceitos, muitas vezes, englobam uma visão de que os alunos público-alvo da educação especial não são capazes de dar conta dos currículos pensados para a etapa escolar em que estão inseridos. Por isso, produz-se a ideia de que é preciso um ensino mais enxuto para aqueles alunos vistos como não propensos a aprender.

Assim, flexibilizar/adaptar traz a ideia de um conhecimento raso para um sujeito frágil e incapaz de dar conta de conhecimentos considerados complexos. Como já discutido neste trabalho, essa visão nega aos surdos o direito à alfabetização e aos demais componentes curriculares, culminando em avanços até se chegar ao ensino médio, sem apropriação da leitura e da escrita, por exemplo.

*Queria colocar uma pergunta para o grupo, se há mais alguém com essa mesma dificuldade, talvez, alguém possa nos ajudar. O aluno que chega ao ensino médio sem ser alfabetizado, a gente na sala de recursos trabalha com ele tendo um planejamento com base na necessidade dele, mas e as disciplinas? É muito difícil uma adaptação curricular, ou como vocês falaram, a gente disponibilizar os conteúdos do currículo com base nas capacidades deles, para um aluno que chegou até agora sem ter o básico! Então... ele não teve acesso a isso na série correta? Como chegou até aqui? Como a gente vai introduzir um conteúdo se ele não compreendeu o processo até aqui? Como a gente vai exigir uma coisa que pra ele não faz sentido? Acredito que ter uma adaptação do contexto com imagens e vídeos ajudaria bastante, mas ainda assim é muito difícil lidar com esse aluno. A gente até tenta, mas mesmo assim percebe que ele fica perdido (V. W. – PROFESSORA AEE-DA).*

Com a ideia de um currículo pronto e que precisa ser “flexibilizado/adaptado” ao aluno surdo, promove-se a lógica de que o conhecimento precisa ser ajustado ao aluno. Pensamos, ao contrário, que o conhecimento precisa estar acessível para afetar o estudante. Quando assim não procedemos, desenham-se linhas abissais (SANTOS, 2010), ou seja, divisões em um mesmo espaço-tempo escolar entre aqueles que podem aprender e aqueles que não conseguem, isso porque a “razão indolente” nos leva a acreditar que muitos conteúdos não são necessários aos estudantes surdos. Dessa forma, podemos refletir que

[...] todo currículo “quer” modificar alguma coisa em alguém, o que supõe, por sua vez, alguma concepção do que é esse “alguém” que deve ser modificado. [...] Ou seja, todo currículo carrega, implicitamente, alguma noção de subjetivação e de sujeito: “quem nós queremos que eles e elas se tornem?”; “o que eles e elas são?” (SILVA, 2003, p. 38).

Por isso, é necessário um novo olhar sobre o currículo, visando potencializar as capacidades e o desenvolvimento dos alunos surdos, a partir de suas potencialidades e não de determinadas limitações que a surdez pode gerar, pois, como afirma Santos, citado por Sá (2006, p. 87), “[...] na formação para diversidade e, mais especificamente, para educação de surdos, é necessário pensar um currículo que caminhe entre igualdades e diferenças”.

Trabalhar o currículo para o aluno surdo não significa moldar esse sujeito a partir das condições de existência dos ouvintes. Em contrapartida, também não quer dizer que os conhecimentos não devem estar acessíveis, porque eles são surdos. Há de se pensar que o ser humano se constitui sujeito quando se apropria da cultura, portanto o acesso ao conhecimento é uma ação inegável.

Por isso, temos que nos perguntar: quais os conhecimentos são indispensáveis a todos? Quais os conhecimentos são específicos para determinada população de alunos? Como diz Santos (2007), é preciso buscar pela tradução sem a canibalização, ou seja, sem destituir a diversidade de conhecimentos e experiências existentes dentro de uma dada sociedade. Nesse sentido, Lopes (2006a) pondera que não devemos olhar os surdos como alguém que não precisa ser exigido, como alguém que pode aprender apenas aquilo que é minimamente necessário para sua passagem de ano escolar, como alguém que precise saber bem a língua de sinais, mas que não precisa aprender a ler e a escrever.

A resistência do aluno a muitas estratégias de ensino e as dificuldades de aprendizagens e de desenvolvimento podem ser indícios de que precisamos reconhecer a necessidade de inovações baseadas no respeito à diferença, oportunizando situações de aprendizagem que levem o estudante a refletir, a problematizar e a dar sentido ao que lhe é proposto.

Nesse contexto, o que não podemos aceitar, como profissionais da educação, é o fato de os alunos passarem pelas instituições escolares sem serem afetados pelo que lhes é proposto. Não podemos naturalizar o fato de que os surdos sejam avançados até o ensino médio sem apropriação dos conhecimentos e sem alfabetização. Essa situação fere a ética docente e, de certa forma, nos responsabiliza pela resistência, pela exclusão e pelo fracasso desses alunos. Sobre isso, refletimos em Meirieu (2002, p.78-79), pois

[...] me remete à minha responsabilidade própria, à maneira como sou capaz de oferecer ao outro a possibilidade de um encontro, a felicidade de compreender e a alegria de saber. [...] Eu sou responsável pelo outro [...], sou eu que devo deixar-me atingir, tocar, questionar permanentemente pelo olhar do outro.



É preciso que o aluno se sinta pertencente à sala em que está incluído, percebendo a necessidade e a importância de se desenvolver dentro de um currículo pensado de maneira que o conhecimento se torne mais democrático, a partir do qual o aluno deseja imprimir suas características individuais, dando pistas para sua aprendizagem e participando de ações que permitam trocas e encontros entre os envolvidos nesse processo (profissionais e demais alunos).

O currículo é a base de todas as ações escolares e a relação que estabelecemos com o conhecimento contribui diretamente para a formação de nossas subjetividades, possibilitando-nos intervenções sobre o que está sendo posto na/pela sociedade em que vivemos. Diante disso, cabe à escola compor práticas pedagógicas que ajudem os alunos a relacionarem o que aprendem no coletivo da classe comum com as experiências e os significados que atribuem à dinâmica social que se mostra amplamente excludente, principalmente nos dias atuais.

### **As práticas pedagógicas no contexto da inclusão de surdos nas escolas comuns**

Refletindo a respeito dos espaços escolares e dos debates já realizados, há de se considerar que, quando ouvimos a expressão “prática pedagógica”, nos remetemos a pensar nas ações desenvolvidas em sala de aula com o objetivo de materializar os processos de ensino-aprendizagem. Trata-se de pensar no dia a dia da sala de aula quando o professor se vê diante dos alunos e tem a tarefa de mediar os conhecimentos e colocar em prática o que foi planejado. Para Meirieu (1998, p. 110), a prática pedagógica pode ser assim definida:

[...] garantir aquisições a todos os alunos e [...] permitir a cada um descobrir progressivamente o que constitui a especificidade de sua abordagem e de suas estratégias de aprendizagem [...]. Ela estabelece dispositivos variados que constituem os meios para permitir ao aluno tornar-se o sujeito de suas próprias aprendizagens [...].

Essa prática caminha pelas relações didáticas, pelos conhecimentos a serem mediados e pelas experiências, não havendo um modelo ou uma fórmula para ser desenvolvida. Ela perpassa culturas, histórias, identidades, subjetividades, intencionalidades, decisões, valores, relações, teorias, diferenças, desafios, entre diversas manifestações, em sua composição. Por isso, precisa ser constantemente

analisada, revista e modificada para que se consiga alcançar com êxito a educação de todos.

Concordamos que não é uma tarefa fácil mediar o conhecimento em sala de aula. Como afirma Meirieu (2002), a tarefa de aprender é do aluno, portanto cabe ao professor criar as mediações necessárias. Por isso, há muitos desafios e a necessária busca constante por estratégias e metodologias diferenciadas para os alunos aprenderem. No caso de uma sala de aula com alunos surdos, verificamos a importância de os profissionais da educação compreenderem a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas, a fim de tornar o currículo acessível a todos.

Grandes são as dificuldades vividas pelos professores em diversificar o ensino: aumento das atribuições profissionais e exigências; falta de oportunidades de capacitações para o trato da diversidade de alunos presentes em sala de aula; divisões entre o AEE e a sala de aula comum; insipientes acompanhamentos por parte dos pedagogos; falta de espaços de planejamento nas escolas, entre outras. No entanto, é preciso tensionar essas dificuldades e buscar por linhas de resistência para se pensar em como tornar o conhecimento acessível aos alunos.

Como já mencionamos, o surdo tem direito da interpretação do que é falado para a classe, por meio da Libras. A presença do intérprete não exclui a responsabilidade do professor em planejar e organizar suas aulas de forma a atender também ao surdo em suas necessidades, mesmo que essa seja, de início, uma tarefa complicada. Quando negada, acarreta um grande comprometimento na aprendizagem desse aluno, pois, segundo Lacerda, Santos e Caetano (2014, p. 196), “[...] se o professor não assumir práticas que favoreçam a atuação do ILS<sup>16</sup>, conseqüentemente a compreensão do aluno surdo ficará comprometida”.

A exemplo disso, apresentamos a fala de uma pedagoga participante do grupo focal:

*Eu, enquanto pedagoga, às vezes percebo a dificuldade que o professor tem de dar aula para esse aluno, mesmo com a presença do intérprete. Quando ele vem conversar comigo, eu tento incentivar e dar alguma ajuda no sentido de orientação legal, ou alguma coisa que acho que pode ser útil, mas eu percebo que ele quer é um socorro para a aula em si, na prática, na prática direta com o surdo (F. P. – PEDAGOGA).*

---

<sup>16</sup> Intérprete da Língua de Sinais

Essa narrativa aponta para uma necessidade reflexiva sobre as práticas pedagógicas, pois se a escola está aberta para todos, não podemos permitir que as diferenças não caibam nela. Percebemos que as práticas e as orientações acontecem ainda de forma insegura e, de certo modo, desarticuladas, o que limita a atuação profissional e também a construção de significados por parte dos alunos surdos.

Com base nessa reflexão, reforçamos a importância do trabalho dos pedagogos nos cotidianos escolares. Esses profissionais têm a tarefa de planejar com os professores e articular as redes de apoio para que os surdos deparem com práticas pedagógicas que levem em consideração suas necessidades de aprendizagem. Nesses espaços-tempos, os professores podem selecionar os recursos visuais necessários à aprendizagem dos surdos, bem como discutir com os intérpretes como determinados conceitos serão explicados pela Língua Brasileira de Sinais. Lacerda, Santos e Caetano (2014, p. 191) indicam suportes para esse pensamento:

Apesar de não ser esperado o domínio da língua de sinais pelo professor regente, tarefa esta que seria reservada ao intérprete, não se pode negar que um aprofundamento em LIBRAS é de grande proveito para que o professor possa auxiliar o aluno surdo na compreensão dos conteúdos. Contudo, não basta apenas dominar a língua se não existir uma metodologia adequada para apoiar o que se está explanando, o que incide na necessidade de formação de [...] professores que saibam elaborar boas aulas — visualmente claras e que facilitem a atuação do intérprete e a compreensão do aluno surdo.

Compreendemos então que as ocasiões formativas, os momentos de estudo e de planejamento contribuem para que as práticas pedagógicas sejam analisadas, mas também que seja compreendida a necessidade de elas se tornarem mais acessíveis e significativas para todos os alunos. A sala de aula deve ser um espaço em que o surdo possa se expressar e contribuir com seus saberes para a construção ali desenvolvida, fazendo com que suas necessidades e sua cultura dialoguem com a dos demais alunos e vice-versa, compondo uma rede de saberes diversificada e não apenas centrada numa lógica de maioria social. Por isso, Jesus (2008b) destaca a importância de

[...] criação de situações pedagógicas em que todo aluno “possa entrar no jogo”, a partir de uma pedagogia possível, criando condições de mediações culturais que façam da sala de aula e da escola um verdadeiro espaço-tempo de aprendizagem — razão pela qual crianças, adolescentes, jovens e adultos vão à escola, tendo em vista uma compreensão de mundo e de como é ser-estar nele [...] (JESUS, 2008b, p. 215-216).

O professor e sua prática pedagógica exercem grande influência nos processos de formação de cidadãos críticos e participativos. Os estudantes necessitam de oportunidades de aprendizagem para participar ativamente dos processos de apropriação de saberes, aos quais atribui significados; caso contrário, serão obrigados a receber passivamente saberes que alguém julgou necessário para eles, desconstruindo a lógica de um currículo aberto, acessível e regado pelas culturas e pelas relações que compõem os seres humanos.

Nesse sentido, uma possibilidade de reflexão sobre a prática pedagógica é a busca coletiva sobre como ela pode ser articuladora de espaços formativos, pois contribui para a construção de ações coletivas, atividades que reconheçam as especificidades de aprendizagem dos surdos, a criação de recursos, os usos dos já existentes, a aproximação das redes de apoio, colocando-se como um caminho de transformação da realidade escolar. Esse processo implica a capacidade de ver as relações entre os profissionais da educação como oportunidades de aprendizagem e de construção de práticas pedagógicas dinâmicas e transformadoras, que requer o envolvimento de todos.

Por isso, as práticas pedagógicas devem ser analisadas frequentemente. Não existe uma receita para se escolarizar os surdos. Compor redes de diálogos com esses alunos sobre o que sabem, sobre o que demandam aprender, como aprendem e as dificuldades que enfrentam na apropriação do que lhes é ensinado também são movimentos que devem fazer parte do planejamento e do trabalho pedagógico em sala de aula. As práticas pedagógicas ocorrem em processo, diante das potencialidades e das necessidades dos alunos e do próprio conhecimento didático do professor. Seus impactos na formação discente devem ser analisados diariamente e não verificados em testes e provas com lógicas positivistas.

### **Os processos de avaliação da aprendizagem em foco**

Sabemos que testes, provas e atividades avaliações são instrumentos que fazem parte dos sistemas convencionais de ensino a que pertencem nossas escolas. Historicamente apresentam o intuito de medir e quantificar o que o aluno “absorveu” sobre determinado conteúdo trabalhado para se aferir se ele está apto ou não a avançar entre as/os séries/anos escolares.

Hoje ainda se usa muito essa concepção de avaliação, mas essa proposta requer certo repensar. A nosso ver, práticas avaliativas dentro de uma perspectiva positivista não dá conta de acompanhar os processos formativos escolares. A intenção da avaliação atualmente deveria estar centrada no desenvolvimento de aprendizagens significativas, ancorando-se nos pressupostos da avaliação formativa que

[...] objetiva melhorar a formação; sua preocupação não é classificar, dar notas, punir ou recompensar, mas ajudar o aluno a aprender. Uma avaliação que permite aos alunos identificar erros, acertos e lacunas; e aos mestres, destacar os ganhos e as dificuldades de cada aluno para poder ajudá-los a progredir mais (ANDRÉ, 1999, p. 22-23).

A avaliação formativa deve acontecer em todos os momentos dos processos de ensino-aprendizagem, numa relação de trocas e experiências. Portanto, necessita de olhares sensíveis e práticas pedagógicas com ações bem elaboradas e acessíveis, que proporcionem reflexões de todos os sujeitos envolvidos nesse processo.

É nesse momento que se tornam mais necessárias algumas disposições como a flexibilidade, a criatividade, a coragem de inovar. É preciso ser flexível para pôr em dúvida formas de organização escolar correntes, soluções e caminhos já percorridos. É necessário ser criativo para inventar novas formas de organização e de ação. É preciso ter coragem de correr riscos, dispor-se a experimentar, rever o que foi feito e mudar o que não deu certo. É nesse momento que ficam mais evidentes as carências na formação profissional dos docentes, a necessidade da formação em serviço, o papel da orientação pedagógica, o valor do trabalho coletivo da equipe escolar (ANDRÉ, 1999, p. 24).

Como base nas palavras de André (1999), podemos compreender que as carências na formação profissional dos docentes, tanto sobre as práticas pedagógicas quanto sobre os processos avaliativos, ficaram evidentes no grupo focal. Deparamos com diversas tensões apresentadas pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, como o fato de os alunos surdos serem aprovados sem o direito de acessar os conhecimentos que compõem os currículos escolares, tendo respaldo nos laudos médicos e certo avançar desenfreado sem correlações com a aprendizagem em si. Diante disso, sentimos a necessidade de provocar os participantes a pensar sobre as seguintes indagações :

**Pesquisadora:** *Que questões atravessam o processo de avaliação dos alunos surdos? Há uma aprovação automática, porque ele é surdo? Há processos para garantir acessibilidade nas avaliações? Existem relatórios? Existem alguns instrumentos de registros? Avalia-se o quê?*

Observamos um grupo inquieto e com expressões de dúvidas sobre as provocações explicitadas. Esse cenário se tornou mais denso quando uma intérprete pediu a palavra para apresentar a sua vivência, como o exemplo a ser analisado a seguir.

*Na escola em que eu trabalho, os alunos surdos fazem a mesma prova. Alguns professores enxugam né... um pouco da prova, eliminam algumas questões. Só isso mesmo, não adaptam as provas. Como eu posso intervir nessa realidade? Eu acho que não está certo! Não é por aí, né? (R.S.B – INTÉRPRETE).*

Verificamos, nessa perspectiva narrada, que o surdo ainda é visto como alguém com capacidades de aprendizagem menores quando comparado aos demais alunos. Percebemos que a realidade trazida pela intérprete não sinaliza preocupações com a acessibilidade curricular, mas fala da inferiorização do potencial de aprendizagem do estudante, sendo os conteúdos reduzidos ao modo como esse aluno é significado pela escola.

Muitas vezes, ao se avaliar a aprendizagem, não se reflete sobre o que foi oportunizado ao aluno, nos modos como as práticas pedagógicas foram planejadas e nos pré-julgamentos que buscam atestar a incompetência do aluno, por sua vez visto como alguém deficiente, cujo modo de existir faz do conhecimento algo desnecessário.

*Na educação de surdos, particularmente, há uma tendência à simplificação dos conteúdos, pois os alunos sempre estão “atrasados” em relação aos ouvintes. Mas, ao fazer essa seleção, o professor pensa no tipo de aluno surdo que deseja formar? Ou apenas pensa em simplificar tudo, por julgar que o surdo não tem condições de aprender? (FORMOZO, 2008, p. 78).*

Percebemos, na narrativa da intérprete, o quanto ela reconhece o potencial do aluno surdo e se incomoda com a simplificação das avaliações nas limitações desses sujeitos, mas não interfere na organização da aula proposta pelo professor regente ou, quem sabe, não tem oportunidades para isso. Eis aí uma ação que demanda intervenção dos pedagogos. Essa situação é uma realidade presente em muitas escolas, principalmente quando há dificuldade na articulação entre o atendimento educacional especializado, a sala de regular e a sistematização de planejamentos coletivos pela coordenação pedagógica.

Tal cenário sugere que se criou um perfil cristalizado sobre o aluno surdo, ou seja, um sujeito com capacidade reduzida e exposto à turma como inferior, que

consequentemente apresenta desmotivação pessoal e interiorização de refém da sua condição de surdez perante uma sociedade ouvinte. Nessa lógica, é como se ele fosse alguém que tivesse que se contentar com menos e achar que é o suficiente devido à sua condição.

Hoje, o surdo encontra-se em conflito dada a política de inclusão no ensino regular, pois este não é atendido por uma pedagogia da diferença, ou seja, uma prática pedagógica cultural que permita ao surdo construir sua subjetividade como diferente do ouvinte (CAMPOS, 2014, p, 41).

Sobre o processo avaliativo, acreditamos que ele deva acompanhar o desenvolvimento dos alunos e leve os professores a rever, a analisar e a modificar suas práticas. Nesse sentido, alunos e professores passam a ser responsáveis pelos processos de ensino-aprendizagem. No caso do aluno surdo, há certa cobrança com relação ao uso da língua portuguesa e, por conseguinte, as avaliações ganham maior relevância nesse sentido. Priorizam-se questões escritas que também poderiam ser respondidas em Libras, considerando-se o processo complexo de apropriação do português como segunda língua pelo surdo. Para esse caso, a relação entre aluno, professor e intérprete se torna mais uma vez essencial.

Sobre isso, encontramos, no grupo focal, uma pedagoga que sugeriu algumas possibilidades de trabalho pedagógico para se avaliar os processos de ensino-aprendizagem dos alunos surdos nas escolas comuns:

*A avaliação não tem que ser só escrita, mas vai colocar isso! Até o professor aceitar, leva um tempo, né! Eu acredito que temos que lançar mão de outros recursos. Não quer dizer que tenho que avaliar somente a escrita. Eu penso em uma possibilidade de verificação da aprendizagem, através do modo oral, onde o professor pode fazer questionamentos ao aluno e ser mediado pelo intérprete e vice-versa (F. P. – PEDAGOGA).*

Acerca desse cenário, Campos (2014, p. 41) assim se manifesta:

A língua portuguesa sempre representou uma grande tensão entre surdos e ouvintes, e que os professores ouvintes se preocupam em pensar, pesquisar e elaborar metodologias para garantir o acesso à língua portuguesa por surdos, mas por outro lado, para os surdos, as representações do português tomam diferentes formas que não se relacionam com essa importância forçada pelos ouvintes.

Não estamos desconsiderando a necessidade de aprendizagem da língua portuguesa, até por que a modalidade escrita é o meio pelo qual os alunos surdos têm

acesso aos textos, mas o não acompanhamento dos processos de apropriação dessa língua lesa o desenvolvimento e as subjetividades dos surdos, o que torna invisíveis sua condição e suas capacidades.

Ao avaliar as produções escritas de alunos surdos, por exemplo, o professor deve analisar o contexto e a intenção da escrita para verificar a compreensão e o desenvolvimento dele sobre o conteúdo. Pode oferecer materiais de apoio, sem estabelecer comparações entre as produções dos ouvintes. A avaliação somente do contexto escrito, sem levar em conta o tempo e as necessidades dos alunos surdos, acaba por rotular esses sujeitos e não apontar pistas sobre a melhor forma de trabalhar com eles.

Nesse sentido, o Decreto nº 5.626 (que dispõe sobre a Libras), em seu capítulo IV, art. 14, inciso VI, instrui o processo avaliativo da criança surda em ensino regular, garantindo uma avaliação coerente e concisa, sendo necessário ao professor:

Art. 14. [...]:

.....  
 VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa (BRASIL, 2005),

Diante disso, para a composição de propostas de avaliação mais formativas, o professor pode contar com o auxílio do intérprete para mediar a comunicação para questionamentos orais, além de lançar mão de recursos visuais, como formular questões com o uso de imagens e vídeos para serem analisados. Dessa forma, não se estaria excluindo a língua portuguesa, porém ela seria utilizada de forma contextualizada e apropriada, na medida em que as possibilidades dos alunos seriam exploradas, para facilitar a compreensão sem inferiorizar suas capacidades.

Dando continuidade aos debates sobre a avaliação e o direito à escolarização dos surdos, outra coordenadora pedagógica compreendeu ser necessário apresentar sua experiência para ser debatida em grupo. Afirmou que os processos avaliativos para surdos, atravessados pelas duas línguas, se configuram em um grande desafio para a escola e os professores. Abaixo, apresentamos o tensionamento dessa profissional.

*Na minha realidade, talvez, eu não vivenciei o que as pessoas aqui já vivenciaram. O meu aluno, na escola, ele consegue ouvir alguma coisa. Na*



*questão da avaliação, nós temos um problema na escola que é a aceitação desse aluno, de um deficit que já aconteceu na vida dele, lá atrás. Ele não usa a Língua de Sinais, ele tenta ir pelo percentual de audição que ainda tem, mas que cada dia tem trazido mais problemas para ele. O aparelho dele deu problema, essas coisas. E na questão da avaliação, ele tem feito a mesma que qualquer outro aluno da sala faz, no entanto ele ainda tem dificuldades em relação à alfabetização, à leitura e interpretação, que vieram em decorrência da falta de oportunidades que ele teve na vida. E essa dificuldade a gente percebe na falta de aceitação do professor, a gente tenta fazer ele compreender que ele vai precisar de um recurso diferenciado, mesmo que aluno ouça um pouco que seja, a gente ainda tem essa resistência. Ele o ano passado, foi um aluno retido por não alcançar o que a escola desejava que ele alcançasse, acho que até ele desejava mais, ele queria ir além né! Isso foi doloroso para a escola, para a família, para o aluno. Esse ano, a gente já está vivendo uma situação um pouquinho diferenciada, a gente está tentando, né, está aprendendo a viver essa situação. Mas, a questão da avaliação ainda para mim é o ponto maior, porque até onde eu vou exigir a língua portuguesa desse aluno? Agora, se eu leio para ele e ele demonstra que sabe, que tem conhecimento, como vou fazer? Ele tem conhecimento, mas na hora dele ler sozinho, compreender e interpretar ele ainda não é capaz. (C. S. P. – PEDAGOGA).*

Na narrativa, sublinhamos que a retenção do aluno se tornou dolorosa e uma manifestação dos desajustes no processo de escolarização. Nesse sentido, se o aluno avançou sem acessar o currículo, nada impede que a escola se organize em suas práticas para suprir essa carência e avaliá-lo dentro dos avanços que apresenta, sobre o que lhe foi proposto, de acordo com suas capacidades e possibilidades.

A narrativa também nos leva a pensar algumas questões: o que foi estabelecido como objetivo de aprendizagem para esse aluno e que não foi alcançado? Onde estão as falhas? Seria talvez falta de organização das práticas pedagógicas e de recursos didáticos, ineficiência da avaliação do próprio processo ou ainda ausência de profissionais capacitados? Como foi relatado, até o próprio aluno desejava mais. Nesse sentido, se ele apresentava o desejo por mais, o que impossibilitou sua evolução no conhecimento?

Essas questões permitem refletir não só sobre a necessidade formativa, mas também sobre as práticas pedagógicas e sobre os processos avaliativos com os quais temos nos apoiado, pois “[...] a avaliação é um termômetro dos esforços do professor. Ao analisar os resultados do rendimento escolar dos alunos, obtém informações sobre o desenvolvimento do seu próprio trabalho” (LIBÂNEO, 1994, p. 202). A avaliação se apresenta como uma potente ferramenta que pode ajudar o professor a compor análises crítico-reflexivas sobre os métodos e as estratégias de ensino, podendo ser

indicativos para possíveis mudanças sobre o ato de se mediar o conhecimento na escola.

Nesse contexto, concordamos com André e Darsie (1999, p. 28), quando dizem que a “[...] avaliação pode se apresentar como uma fonte importante de informações para atender às diferenças culturais, sociais, psicológicas na luta contra as desigualdades e o fracasso escolar”. Nesse caso, permite que, durante o processo de ensino-aprendizagem, o aluno surdo possa imprimir suas características culturais e pessoais no currículo e requerer atenção especial para as práticas pedagógicas e avaliativas, com o objetivo de transformar as diferenças em potências de aprendizagem e dar pistas sobre suas necessidades.

Essa tarefa “[...] vai exigir mudanças profundas nas relações escolares, no projeto pedagógico da escola, e nas interações de sala de aula [...] para organizar situações de aprendizagem que permitam a cada aluno apropriar-se da cultura elaborada”, segundo André e Darsie (1999, p.28-29). Dessa forma, podemos compreender que a avaliação é um dos recursos que o professor possui para acompanhar a aprendizagem, diagnosticando problemas no processo educativo e no modo como os alunos estão se apropriando do que lhes é proposto com base nos objetivos planejados, podendo ser feita durante todo o processo de ensino-aprendizagem e não se resumir a notas para a promoção entre os/as anos/séries escolares.

No que se refere à avaliação do aluno surdo, cabe ainda uma outra análise: o mito de que os alunos têm o direito de avançar sem nenhum tipo de avaliação, pois uma suposta legislação assim autoriza. Sobre esse assunto, levantado no grupo focal, apresentamos o desabafo de uma intérprete que se posiciona indignadamente sobre a temática:

*Outra coisa também é na hora de dar notas, eu tive um problema com um professor esse ano, pois eu não aceitei ele dar apenas a média para o aluno e bati o pé! Ele merece mais do que a média! É tímido, mas se o professor tivesse mais contato com ele ia perceber que sabe muita coisa, só que tem dificuldade de se expressar em público e também de escrever. Não aceitei ele desmerecer o aluno. Eu estou na sala e vejo o rendimento dos alunos e sei que ele é mais do que a média, como também vejo que alunos ditos normais tem menos compromisso que o surdo e ganham a nota maior. Falei com o professor e ele mesmo reconheceu que o surdo poderia ter uns pontos a mais e quando ele calculou o aluno tinha cinco pontos a mais que a média. (L. M. J. – PROFESSORA AEE-DA E INTÉRPRETE).*

A narrativa mostra o quanto ainda circulam pensamentos equivocados de que a esse aluno é necessário atribuir-lhe nota média para que ele avance, pois ainda se acredita que tem o direito de avançar por ser surdo, ou seja, deficiente. Sob essa ótica, consideramos que cabe aos profissionais o desenvolvimento de um olhar mais solícito e que possibilite análises crítico-reflexivas, culminado em novos posicionamentos sobre os processos avaliativos. Uma aproximação maior com os alunos surdos pode revelar capacidades que se camuflam devido à dificuldade de comunicação.

Nesse sentido, Meirieu (2002) orienta que, durante o momento pedagógico, ou seja, o instante em que o professor depara com o aluno e suas necessidades concretas, ele deve refletir sobre a sua “[...] própria relação com o saber e permitir-lhe expressar essa relação até que o saber torne-se para o aluno um objeto acessível” (MEIRIEU, 2002, p. 81). É um momento que revela caminhos possíveis que devem ser considerados quando se reconhece a diferença/diversidade em sala de aula.

Para complementar esse debate, destacamos, ainda, a narrativa de um professor surdo e ex-aluno da rede estadual de ensino em questão, pois a provocação possibilitou reflexões a respeito das exigências e do desenvolvimento do aluno surdo sobre a língua portuguesa.

*Bom, o português escrito eu sei as palavras, a maioria delas, mas os conectivos eu utilizo um pouco, às vezes. Mas na Libras esses conectivos já são contextualizados, eles já estão juntos no sinal, por isso que no português escrito eles faltam. A Libras para nós é muito fácil, mas quando chega na hora da prova, por exemplo, de português, que precisa ler as questões e fazer a prova na língua portuguesa essa é a nossa grande dificuldade, porque o professor avalia a escrita. Então é muito complicado essa avaliação do nosso português (R. P., INSTRUTOR DE LIBRAS SURDO, INTERPRETADO PELA INTÉRPRETE E. B. P.).*

O exposto evidencia o quão complexo é para o surdo interpretar a língua portuguesa, mesmo que ele tenha um vasto conhecimento sobre ela. A cobrança sobre a leitura, a interpretação e a escrita dessa língua dentro de uma perspectiva hegemônica, não permitem muitas vezes que o professor valorize os conhecimentos que os surdos possuem. Vale destacar que o português não é a sua língua materna, portanto é preciso, nas palavras de Meirieu (2002), desenvolver não somente certa obstinação didática — a busca pelas didáticas necessárias para esse aluno aprender —, mas também certa solícitude acerca desse sujeito — certa dedicação que leva o aluno a reconhecer o quanto o conhecimento mediado pode afetar sua existência.

No tocante a essa compreensão, apresentamos as palavras de Lodi (2014, p. 180-181), quando problematiza as produções escritas dos alunos surdos e o ensino da língua portuguesa, sendo necessário destacar que

[...] ao ter a LIBRAS como base, suas marcas poderão ser sentidas nos textos por eles escritos. [...] pode-se dizer que o ensino da língua portuguesa, como segunda língua para sujeitos surdos, pode ocorrer desde que os processos educacionais respeitem o desenvolvimento linguístico das crianças; que os responsáveis pela educação, nos diferentes níveis de ensino, conheçam as particularidades linguísticas e as questões que envolvem seu desenvolvimento/aprendizagem; que práticas de ensino para essa comunidade sejam delineadas e refletidas.

Nesse sentido, as avaliações realizadas pelos surdos nas escolas comuns devem ser repensadas para ganharem uma perspectiva mais formativa. Numa esfera macro, há também de se pensar sobre as avaliações de larga escala. Verificamos a necessidade de um olhar diferenciado com as trajetórias desses alunos. Muitas vezes, alunos com deficiência são vistos como aqueles que podem rebaixar as notas das escolas nessas propostas de avaliação. Brigas sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) têm promovido o ranqueamento das escolas e conseqüentemente a exclusão de qualquer aluno que supostamente possa negativar a nota da instituição nas avaliações de larga escala.

Constatamos o quanto as avaliações externas são niveladas e não consideram as particularidades dos alunos. No caso da educação especial, requerem que os alunos sejam identificados quando apresentam alguma deficiência, enquadrando-se a surdez nesse caso. Não há olhares diferenciados durante a elaboração e as correções dessas avaliações, desconsiderando-se as especificidades desses alunos.

Com base nas vivências como profissional da educação e nos estudos sobre a inclusão de alunos surdos nas escolas comuns, podemos destacar que, além dos atendimentos a que os alunos surdos têm direito no processo de inclusão, torna-se importante uma proposta de educação que valorize a sua condição de surdo e oportunize acesso a currículos que contemplem a diversidade de conhecimentos necessários à formação humana.

Dessa forma, esse debate composto durante o grupo focal e as análises levantadas sobre a temática *Currículo, práticas pedagógicas e avaliação da aprendizagem* nos

permitiram elaborar o último módulo que compõe o produto educacional dessa dissertação de mestrado que apresentamos a seguir:

<b>Módulo 4</b>	<b>Currículo, práticas pedagógicas e avaliação: desafios e tensões na escolarização de surdos</b>		
<b>Carga horária total</b>	30h	Carga Horária presencial	4h
		Carga Horária à distância	26h
<p>Prezado (a) cursista,</p> <p>Neste quarto e último módulo, aprofundaremos nossos saberes-fazer sobre a inclusão de estudantes surdos nas escolas comuns, acerca da perspectiva dos currículos, das práticas pedagógicas e dos processos de avaliação.</p> <p>Reconhecemos a necessidade de que essas temáticas sejam potentemente desenvolvidas dentro dos espaços escolares, com ações bem-elaboradas e analisadas constantemente, possibilitando explorar as capacidades dos alunos e o acesso aos currículos, por meio de métodos e estratégias didáticas pertinentes às suas necessidades e que proporcionem a apropriação do conhecimento de forma significativa. Para isso, é importante fortalecer a constituição de currículos vivos e as relações de trocas e experiências culturais, possibilitando o diálogo entre os diversos saberes.</p> <p>Diante do exposto, dialogaremos neste módulo sobre produções teóricas, leis e o que a realidade escolar revela sobre as temáticas em tela, proporcionando debates e reflexões que afetem nosso posicionamento mediante o direito de aprender dos alunos surdos, situação que perpassa pelos currículos, pelas práticas pedagógicas e pelos processos de avaliação da aprendizagem.</p>			
<b>Ementa</b>	Os currículos escolares na interface com os processos de escolarização dos alunos surdos nas escolas comuns. As práticas pedagógicas no âmbito da educação de surdos. Os processos de avaliação da aprendizagem e de larga escala e seus impactos nos processos de ensino-aprendizagem de alunos surdos.		
<b>Objetivos</b>	<p><b>Objetivo geral:</b></p> <p>Compreender a importância de se compor currículos, práticas pedagógicas e processos de avaliação que levem em consideração os processos de ensino-aprendizagem de estudantes surdos matriculados em escolas comuns.</p> <p><b>Objetivos específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• analisar as diversas possibilidades de trabalho com os currículos escolares em salas de aula que contam com a matrícula de estudantes surdos;</li> <li>• compreender criticamente a necessidade do planejamento e do trabalho com práticas pedagógicas mais inclusivas que considerem o direito de aprendizagem dos alunos surdos, estabelecendo diálogos entre a Libras e a língua portuguesa e os demais componentes curriculares;</li> <li>• refletir sobre os processos avaliativos e elementos a serem considerados em relação à avaliação dos alunos surdos;</li> <li>• dialogar sobre as experiências vividas nos contextos de atuação, apontando possibilidades de repensar o desenvolvimento do currículo, práticas pedagógicas e avaliativas.</li> </ul>		

<p><b>Textos e legislação para leitura obrigatória</b></p>	<p>Para a condução do Módulo 4, os cursistas deverão fazer a leitura prévia dos textos indicados que darão subsídios para a realização das atividades propostas e os debates e reflexões no encontro presencial.</p> <p><b>Texto 1</b> – ANDRÉ, M. A pedagogia das diferenças. In: ANDRÉ, M. (org.). <b>Pedagogia das diferenças na sala de aula</b>. 9. ed. Campinas: Papirus, 1999.</p> <p><b>Texto 2</b> – FORMOZO, D. P. Currículo surdo. In: FORMOZO, D. P. <b>Currículo e educação de surdos</b>. Faculdade de Educação. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelota,. Pelotas, 2008. p. 72-86. Disponível em: <a href="http://livros01.livrosgratis.com.br/cp064986.pdf">http://livros01.livrosgratis.com.br/cp064986.pdf</a></p> <p><b>Texto 3</b> – ANDRÉ, M.; DARSIE, M. M. P. Novas Práticas de avaliação e a escrita do diário: atendimento às diferenças. In: ANDRÉ, M. (org.). <b>Pedagogia das diferenças na sala de aula</b>. 9. ed. Campinas: Papirus, 1999.</p> <p><b>Texto 4</b> – BREGONCI, A. M.; VIEIRA-MACHADO, L. L. A Língua de Sinais e a aquisição do português escrito: ferramentas necessárias para o letramento e a emancipação dos sujeitos surdos. In: VICTOR, S. L. <i>et. al.</i> (org.). <b>Práticas bilíngues: caminhos possíveis na educação dos surdos</b>. Vitória: GM, 2010.</p> <p><b>Texto 5</b> – TEIXEIRA, K. C. Olhar a surdez como diferença – possibilidade de mudança no contexto inclusivo. In: VICTOR, S. L. <i>et. al.</i> (org.). <b>Práticas bilíngues: caminhos possíveis na educação dos surdos</b>. Vitória: GM, 2010.</p>
<p><b>Metodologia</b></p>	<p>Com base nas leituras dos textos indicados, o cursista levará para o encontro presencial uma síntese desse material, destacando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• a importância de se repensar os currículos visando ao direito de aprender dos alunos surdos;</li> <li>• a necessidade de acessibilidade ao currículo visando a práticas pedagógicas e processos de avaliação que considerem as necessidades dos alunos surdos nas escolas regulares;</li> <li>• as estratégias e as ações que podem possibilitar o acesso ao currículo pelos alunos surdos sem estabelecer preconceitos de inferioridade e incapacidade;</li> <li>• as diversas possibilidades de se avaliar os alunos surdos nas escolas comuns.</li> </ul> <p>O tutor apresentará o módulo (objetivo e metodologia) e mediará reflexões coletivas sobre as questões elencadas, considerando as leituras propostas e os registros dos cursistas. No encontro, o cursista deverá trazer os destaques feitos durante a leitura para socialização.</p> <p>Caberá ao tutor conduzir o debate coletivo e procurar sanar as dúvidas sobre as leituras e as atividades a serem realizadas no TFC. Cabe a ele lembrar sobre o <i>blog</i> e sua função, salientando que nele o cursista encontrará os textos e as atividades a serem realizadas.</p>

<p><b>Atividades para os alunos</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Estudo de caso</b></p> <p>O cursista desenvolverá o último tópico do estudo de caso em forma de texto dissertativo-argumentativo com abordagem sobre <i>Currículo, práticas pedagógicas e avaliação: desafios e tensões na escolarização de surdos</i>.</p> <p>Vale lembrar que o cursista dará continuidade à construção do seu TFC, com base no mesmo caso por ele analisado desde o início do curso. Portanto, deverá coletar algumas informações compondo os seguintes tópicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• destacar como os professores e a escola compreendem e praticam os currículos e compõem arranjos para torná-los acessíveis aos estudantes surdos;</li> <li>• relacionar ações desenvolvidas na turma e/ou na escola que possibilitem a inserção da Libras no currículo da turma em que o aluno se encontra matriculado;</li> <li>• sinalizar as práticas pedagógicas realizadas com intuito de atender à necessidade do surdo na sala de aula comum;</li> <li>• problematizar questões que transversalizam o processo de avaliação dos alunos surdos; novos arranjos avaliativos compostos pelos professores; dificuldades que atravessam a avaliação desses sujeitos; situações avaliativas que respeitam a condição da surdez, com destaque para processos avaliativos mais acessíveis;</li> <li>• finalizar o texto expondo as expectativas pessoais em relação a sua contribuição no processo de ensino-aprendizagem desse aluno, após a realização desse curso de formação continuada.</li> </ul> <p>O cursista deverá apresentar a relação sobre as temáticas em tela, os estudos realizados, os debates na aula presencial e de que forma atravessam o caso analisado, destacando os pontos positivos e os desajustes.</p>
<p><b>Avaliação</b></p>	<p>A avaliação terá cunho qualitativo. Tomará como pontos de análise:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• a participação do cursista no encontro presencial;</li> <li>• o acesso ao blog do curso para realização das leituras e atividades previstas;</li> <li>• postagem do Trabalho Final de Curso a partir das orientações apresentadas no módulo.</li> </ul>
<p><b>Textos Complementares</b></p>	<p>SACRISTÁN, G.; GÓMEZ, P. A. I. <b>Compreender e transformar o ensino</b>. 4. ed. São Paulo: Artmed, 1998. Capítulo 8, p.197-231</p> <p>QUADROS, R. M; SCHMIEDT, M. L. P. <b>Ideias para ensinar português para alunos surdos</b>. Brasília: MEC, SEESP, 2006.</p>

A presente análise, composta pela subdivisão de quatro eixos, nos ajudou a refletir sobre a inclusão dos alunos surdos nas escolas comuns no âmbito da SRE de Nova Venécia/ES e sobre a necessidade formativa que permeia esse processo.

Os questionamentos levantados e os diálogos produzidos durante o grupo focal possibilitaram a composição dessas análises como mola propulsora para a elaboração de uma proposta formativa em que seja possível pontuar as carências profissionais relatadas e as articulações cabíveis entre os profissionais e a escola, organizada em forma de um curso de formação continuada. Percebemos a necessidade de reforçarmos as questões históricas e legais sobre o direito à educação e como vem acontecendo o processo de inclusão dos alunos surdos nas escolas comuns, propondo embasamentos teóricos e reflexões sobre as práticas.

Observamos que essas reflexões estão permeadas por discursos presentes nas escolas e que precisam ser refletidos. Nesse sentido, apresentamos como pontos de análises, para a composição do curso, questões que dizem respeito à abordagem da língua materna dos surdos — Libras—; ao uso da língua portuguesa (sua exigência na aprendizagem e nas avaliações); aos atendimentos a que os alunos surdos têm direito; à função de cada profissional envolvido e às possibilidades de sua articulação nos espaços-tempos da escola; às organizações curriculares proporcionadas pela escola, a fim de contemplar em seus currículos, também, diálogos entre os saberes-fazeres surdos e as práticas pedagógicas que oportunizem o acesso aos currículos por todos e como os momento avaliativos estão sendo pensados.

Acreditamos que isso pode ser um começo para possíveis mudanças em prol de um grupo de alunos que carecem de um repensar sobre o ser/estar na escola. As incertezas, dúvidas, inquietações e aflições dos profissionais perante essa realidade podem ser o estímulo que nossa proposta requer para se materializar.

A incerteza torna-se uma oportunidade possível para inserir as práticas pedagógicas cotidianas no centro das contradições vivas da educação: acompanhar sem controlar, formar sem dominar, instrumentalizar o sujeito sem sufocar sua liberdade. Uma oportunidade também para permitir à educação abraçar a modernidade científica [...] (MEIRIEU, 2002, p. 246)

Essas foram nossas perspectivas. A seção que segue consiste nas considerações que podemos apresentar a partir do nosso movimento de pesquisa, que não se



encerra aqui, mas que pretende continuar na busca e na colaboração por uma inclusão dos alunos surdos mais respeitosa e formativa.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado (ALVES, 2002, p. 29-30).*

Abrimos esta última seção compartilhando as sábias palavras de Rubem Alves (2002), as quais nos fazem retomar, à memória, todo processo de construção desta dissertação. Assim como a essência dos pássaros é o voo, a da educação é a proximidade entre profissionais, estudantes e comunidade escolar para o trabalho com os conhecimentos, visando ao direito à educação de todos.

Um pássaro engaiolado é como um aluno sem liberdade de pensar e compartilhar seus saberes, um ser manipulável, privado de voar com suas próprias asas e obrigado a aceitar uma condição que alguém julgou ser melhor e mais segura para ele. As escolas que são asas respeitam as condições de voo de cada um e procuram encorajá-los.

A construção do conhecimento é a descoberta de que também se pode voar por lugares desconhecidos, deixando marcas e acrescentando, nas bagagens, um pouco mais de saberes, experiências e possibilidades de trocas entre pares. Não se trata de buscar por respostas prontas, mas, juntos, por significados. Significa poder voar e contribuir para que os diversos saberes dialoguem e não que cada pássaro, em sua gaiola, repita aquilo que lhe é dado como pronto.

Assim, nesta última parte que compõe a presente dissertação, algumas reflexões precisam ser feitas. Iniciamos pela oportunidade de ingressar no Mestrado Profissional em Educação da Ufes. Foi uma experiência repleta de descobertas, de produção de novos olhares, de encontros e diálogos com vários outros saberes e a possibilidade de fazer pesquisa. Foi como poder ser também um pássaro sem gaiolas. Tratava-se de um sonho distante que se tornou realidade.

O ingresso no Mestrado Profissional em Educação reafirmou a intenção de realização de uma pesquisa que pudesse afetar o cotidiano escolar. Foi um grande privilégio poder conjugar nossa trajetória profissional, as demandas escolares e o processo de pesquisa para se pensar em questões necessárias à inclusão dos surdos e à formação de professores. Por meio da pesquisa implicada, pesquisador e sujeitos pesquisados, juntos em uma mesma proposta, puderam defender o direito à educação para todos e a formação continuada dos professores.

Outro ponto a ser destacado diz respeito à metodologia adotada para realização da pesquisa. Pela via do estudo de caso, foi permitida uma aproximação dos pesquisadores e dos sujeitos envolvidos na investigação com a realidade da educação de surdos no âmbito da SRE de Nova Venécia/ES. Essa metodologia possibilitou-nos olhar a realidade investigada com certa sutileza e profundidade e deparar com uma riqueza de análises sobre os diversos contextos que atravessam as realidades dos sujeitos envolvidos, bem como com suas possibilidades e desafios.

As angústias e as inquietações que deram origem a esta pesquisa, por meio do estudo de caso, ganharam aliados para colocá-los em análise, não com o objetivo de criticar e apontar falhas, mas no sentido de fortalecer a busca por mudanças significativas, surgindo, então, a dissertação de mestrado e o produto educacional, mais um ponto que enfatizamos nessas considerações finais.

Apresentamos, com a dissertação, um conjunto de reflexões teórico-práticas acerca da escolarização dos surdos, culminando em questões presentes nas 11 escolas jurisdicionadas na Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia, à luz dos fundamentos da educação e normatizações. Somado a essa construção, emerge como produto educacional uma tentativa de organização de formação, totalmente aberta às adaptações necessárias para sua operacionalização. Esse produto se apresenta por meio de uma proposta formativa que busca se organizar mediante as demandas relatadas por profissionais atuantes na educação de surdos, baseada nos desafios e nas possibilidades que atravessam esse processo.

Após a análise de documentos em âmbito nacional e local (no segundo caso, produzidos pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo), o processo de formação e o grupo focal (constituídos para a coleta de dados) proporcionaram a

compreensão das temáticas elencadas pelos profissionais da educação como necessárias à formação docente. Um deles versa sobre o direito à educação pelos surdos. Percebemos como os documentos normativos são pouco conhecidos e/ou ganham poucos sentidos dentro das escolas, o que deixa explícito o quanto os profissionais necessitam de conhecimentos mais aprofundados sobre os direcionamentos normativos trazidos por eles, bem como as articulações possíveis, dentro das escolas, para se fortalecer a inclusão.

Na sequência, outros pontos fortemente relatados dizem respeito à alfabetização e à aprendizagem da Libras e da língua portuguesa. Na maioria dos casos, a Libras é vista como língua de acesso à língua portuguesa. Essa última ocupa uma posição superior, fazendo com que os alunos surdos se adaptem a uma escola de ouvintes. Deparamos com mais temáticas sinalizadas pelos profissionais da educação como fundantes à formação em contexto no âmbito da escolarização dos surdos.

Outra temática evidenciada diz respeito às redes de apoio e suas articulações, pois muitos foram os relatos sobre práticas que levam os profissionais das escolas a não reconhecerem as funções de cada sujeito envolvido nos processos de inclusão escolar. Por isso, é importante haver um módulo dedicado a problematizar as possibilidades de organização dos atendimentos de forma conjunta entre sala de aula regular e atendimento educacional especializado.

Sugerimos também análises sobre os currículos, as práticas pedagógicas e os processos de avaliação da aprendizagem. Essas temáticas ganharam destaque na pesquisa, tendo em vista as dificuldades dos professores do ensino regular sobre ações a serem desenvolvidas na sala de aula visando à apropriação do conhecimento pelos surdos.

Nesse sentido, ainda podemos acrescentar a essas considerações finais uma análise reflexiva sobre as políticas de formação continuada constituídas pela SEDU. A pouca oferta de cursos, somada aos altos custos, à distância em relação aos locais de moradia dos professores e à existência de docentes contratados em regime de designação temporária abrangem desafios para a formação docente e para os processos de inclusão dos alunos surdos nas escolas comuns, o que colabora para que as questões elencadas nas categorias de análises se constituam em discursos a

fortalecerem a formação docente, pois colocam em análise questões que atravessam os processos de escolarização dos alunos surdos.

Prestes a finalizar a pesquisa, deparamos com editais, elaborados pelo órgão central, para a oferta de Curso de Atendimento Educacional Especializado na área de Deficiência Auditiva e Formação de Professores na área de Deficiência Visual. No entanto, mais uma vez, a Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia não foi contemplada com vagas para a formação na área de Deficiência Auditiva. Cabe lembrar que a última oferta foi em 2011. Agora, em 2019, fomos contemplados com apenas 30 (trinta) vagas para Deficiência Visual, visando atender 9 (nove) municípios com suas 72 (setenta e duas) escolas.

Tais fatos denotam que a proposta formativa trazida por este estudo de mestrado aguça o desejo pela sua implementação, pois percebemos como a educação de surdos sofre com as poucas possibilidades de formação continuada para os professores. Essa situação implica perdas para os estudantes surdos, que acabam se tornando invisíveis dentro das escolas. Com as poucas possibilidades de formação docente, os alunos surdos têm seus processos de escolarização atravessados por opiniões particulares e tentativas de igualá-los às propostas dos ouvintes, afastando-os do direito de apropriação do conhecimento.

Esse cenário nos leva a recordar que impedimentos foram constituídos pela SEDU para o desenvolvimento desta proposta de pesquisa que inicialmente tinha o objetivo de realizar um curso de formação com os professores, via pesquisa-ação colaborativo-crítica. A própria Secretaria de Educação, em reunião com a pesquisadora, seu orientador e outra aluna do programa, por questões burocráticas, dificultou a realização do curso, não autorizando seu desenvolvimento, mesmo que a proposta fosse contribuir para a formação dos profissionais da surdez, sem nenhum custo financeiro por parte do órgão central.

Dessa forma, buscamos por outras possibilidades que pudessem fortalecer o diálogo entre a pesquisa e os sujeitos envolvidos e que rompessem com a ideia de pacotes formativos prontos. Demandamos por uma formação que tenha como pontos de análises as questões levantadas pelos próprios profissionais que atuam com os

alunos nos cotidianos escolares, bem como por aqueles que exercem suas atividades profissionais na própria superintendência.

Percebemos, nesse processo de pesquisa, que propostas de formação são escassas na região pesquisada e, na maioria dos casos, são pagas e distantes das realidades constituídas nos cotidianos escolares. Por isso, quase sempre, pouco afetam as ações desenvolvidas pelas escolas, levando ainda os profissionais a permanecerem com dúvidas e dificuldades diante das necessidades de inclusão dos surdos. Em muitos casos, há propostas de formação que somente procuram ensinar os professores a trabalharem com a Libras; outras valoram as certificações para serem aceitas em processos de seleção da área da surdez e que pouco avaliam a fluência e o domínio da Libras, nem tampouco acompanham e validam o trabalho desenvolvido pelos educadores.

Esse cenário nos fez questionar também outro tópico importante a ser enfatizado nessas considerações finais: o quanto a rotatividade de profissionais afeta o desenvolvimento de um bom trabalho e os investimentos nas formações. Propostas de formação sem a relação entre teoria, prática e profissionais contratados em regime de designação temporária, sem a garantia de permanecerem na vaga que ocupam, acabam por levar esses profissionais a se sentirem desvalorizados e desmotivados para buscar o aperfeiçoamento e as capacitações. Muitos deles queixam-se do sentimento de serem vistos como intrusos nas escolas, sem poder contribuir com seus saberes para a educação dos surdos.

Partilhamos a ideia de que as condições de trabalho e os investimentos em propostas de formação comprometidas com o aprofundamento teórico-prático e com a realidade das escolas são primordiais para o desenvolvimento de um trabalho pautado na solicitude, ou seja, que ajude o professor a refletir sobre novos possíveis quando depara com a realidade de seus alunos e suas particularidades.

São propostas formativas que envolvem os docentes em propostas pedagógicas alimentadas pela ética profissional, estimulando seu desenvolvimento intelectual e conseqüentemente sua preocupação com os alunos, ajudando-os na transformação de suas realidades de vida. Para isso, é necessário um processo intenso de busca, pesquisa, planejamento e (re) organização, que compõe o que Meirieu (2002),

denomina “obstinação didática”: o professor não desiste do seu aluno e nem o descarta, preocupa-se com seu futuro e busca sempre mais de si para oferecer ao outro.

Alunos descartados tornam-se invisíveis. Com isso, abrimos outro ponto a ser ressaltado nestas considerações: os estudantes surdos. Nesse sentido, a pesquisa nos mostrou que os alunos surdos, muitas vezes, têm culturas, necessidades e conhecimentos próprios invisibilizados ou, como diz Santos (2007), canibalizados. Em vez de terem o direito de verem seus conhecimentos sendo traduzidos em novos saberes, praticas pedagógicas hegemônicas os colocam em posições de inferioridade em relação aos alunos ouvintes. Nesse contexto, um estudante passa a ter mais valor que outro, sendo os surdos esquecidos.

Nas escolas, onde a maioria dos alunos são ouvintes, busca-se adequar os surdos a essa realidade e, assim, priorizam-se as necessidades ouvintes, descartando-se tudo aquilo que é considerado desnecessário pelos surdos. Prevalece uma única possibilidade de compreensão da realidade escolar e uma única forma de produção de conhecimento, isto é, a mais relevante para a maioria.

Essa ideia se faz presente de forma intensa quando constatamos a exigência do desenvolvimento da língua portuguesa por parte dos alunos surdos. A escola acaba por deixar de lado a necessidade primordial em trabalhar a língua portuguesa, conjugada ao ensino da Libras e dos demais conhecimentos como direitos a serem acessados pelos surdos, descartando o quanto esses conhecimentos contêm significados para os alunos dentro do contexto escolar. As práticas pedagógicas estão, em sua maioria, centradas em avaliações positivistas e de larga escala, produzindo grandes exigências linguísticas e desmerecendo o caminho percorrido pelos surdos. As avaliações de larga escala desconsideram as necessidades particulares e a pluralidade que compõem as salas de aula, homogeneizando-as.

Dessa forma, os alunos surdos têm encontrado práticas pedagógicas sem a real compreensão da sua utilidade, além do fato de não terem a oportunidade de opinarem sobre suas necessidades e como esse processo de apropriação do conhecimento poderia acontecer de forma mais significativa e respeitosa às diferenças. Há muitas

demandas a fomentar na formação docente, desvelando a importância de se ouvir os professores na composição dessas políticas.

Sobre esse contexto, observamos a importância da participação de toda a equipe escolar em momentos de formação em contexto. Aqui adentramos outro ponto a ser resgatado. Defendemos propostas de formação para todos, que possibilitem a todos desenvolverem um olhar diferenciado a respeito da inclusão de alunos surdos e compreenderem as necessidades desses estudantes e o papel de cada profissional no processo de escolarização.

Encontramos também indícios de que as escolas se dividem quando enfrentam as necessidades de atendimentos aos surdos. Caracterizam-se como dois espaços distintos: o ensino comum e o AEE. O primeiro é voltado para os alunos ditos normais, o segundo é responsável pelos alunos público-alvo da educação especial. A proposta de inclusão defende a articulação entre os profissionais da escola e suas ações visando o desenvolvimento integral dos alunos, sem reservas.

Para colocar em análise as questões retratadas, buscamos fundamentação nos estudos de Boaventura de Souza Santos (2007, 2010) e Philippe Meirieu (2002, 2005). O primeiro nos ajudou a pensar sobre as consequências de se produzir a invisibilização de sujeitos e suas culturas dentro de um determinado contexto, descaracterizando-os e desconsiderando o diálogo entre diversos conhecimentos. Por isso, seus estudos buscam pela transformação, pela emancipação social, pelo respeito e pelo acolhimento das diferenças. O segundo autor trouxe fundamentação pedagógica para a pesquisa, pois apresenta preocupações acerca da aprendizagem de todos, sem exclusão, respeitando as necessidades particulares de cada aluno.

Contamos ainda com autores da área da surdez que fortaleceram e embasaram os diálogos que surgiram durante o movimento de pesquisa, nos auxiliando a compreender as necessidades, os desafios e as possibilidades desses alunos nos processos de ensino-aprendizagem nas escolas comuns.

Esse movimento de pesquisa nos fez refletir intensamente sobre o direito à educação, pois, muitas vezes, está sendo negado. Não é apenas o fato de se efetivar a matrícula e contratar profissional que garante o direito à educação, mas também outros



elementos: o conhecimento sobre a legislação que embasa esse processo; a ampliação dos olhares sobre a inclusão, tendo como base autores pesquisadores da área; as necessidades dos sujeitos em processos de inclusão e um olhar além de sua condição de surdez; as possibilidades de articulações entre os profissionais da escola e a organização escolar para superar os desafios decorrentes desse processo.

Além dos elementos apresentados, também há de se considerar o acesso aos currículos escolares, com métodos e recursos pertinentes; o desenvolvimento de práticas pedagógicas que possibilitem o acesso e a apropriação dos diversos saberes, permitindo que os demais conhecimentos dialoguem com os saberes dos surdos num espaço comum; a existência de propostas avaliativas que levem em consideração as trajetórias dos alunos dentro do currículo e não apenas focadas em desenvolvimento da língua portuguesa e da Libras; o respeito às possibilidades e às capacidades dos estudantes surdos, considerados como sujeitos de direitos e potencialidades e não como deficientes.

Para tanto, diante da riqueza dos debates travados durante a constituição deste estudo, acreditamos que uma proposta formativa seria o começo de um longo caminho com fortes expectativas de mudanças do futuro. Iniciamos agora, com a finalização desta pesquisa de mestrado, um recomeço. Não temos um ponto final, mas outro ponto de partida: a colocação em prática da proposta de formação, pois acreditamos que ela pode colaborar para a inclusão dos surdos, tendo em vista podermos plantar a semente e trabalhar para que ela germine e cresça forte.

Desse modo, num futuro próximo, poderemos encontrar uma escola transformada, como espaços de diálogos e construções conjuntas do saber, com sujeitos surdos conscientes de seus direitos, críticos, emancipados e incluídos numa sociedade que respeita e reconhece as diferenças.

Desejamos que o esforço e o empenho que dedicamos na elaboração deste estudo de mestrado ganhem eco nas práticas pedagógicas de muitos educadores. Que leituras do trabalho ajudem os professores em novas composições. Sabemos que não terminamos aqui. Temos uma longa caminhada para materializar o curso. Sabemos das muitas negociações e dos intensos enfrentamentos a serem feitos. No entanto, o trabalho coletivo desvela que esta produção foi uma pequena demonstração de como

a educação pode ser ressignificada. Esperamos nos reencontrar novamente com outras possibilidades de pesquisa e de formação, consumando nossos desejos em colaborar para a transformação da educação de surdos.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, A. C. **Língua Brasileira de Sinais: uma conquista histórica**. Brasília: Senado Federal, 2006.
- ALVES, R. **Gaiolas ou asas?** Por uma educação romântica. Papyrus, 2002.
- AMARAL, L. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. (org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.
- AMORIM, L. C. S. **Percepções e sentidos da política educacional de surdos em Uberlândia/MG**. 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br>. Acesso em: 10 jun. 2018.
- ANDRÉ, M. A pedagogia das diferenças. In: ANDRÉ, M. (org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 1999.
- ANDRÉ, M.; DARSIE, M. M. P. Novas práticas de avaliação e a escrita do diário: atendimento às diferenças. In: ANDRÉ, M. (org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 1999.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. bras. educ. espec.** [online], v. 17, n. especial 1, p.59-76, 2011. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000400006>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382011000400006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382011000400006&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 10 jun. 2018.
- BARBOSA, R. da S. **Análise do ensino e da aprendizagem de crianças com surdez incluídas no ensino regular**. 2011. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BERVIG, C. E. **Políticas educacionais de inclusão de alunos surdos na educação básica e a formação de professores**. 2010. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 5 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 abr. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 abr. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 abr. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 10 abr. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 7 ago. 2018.

BREGONCI, A. M.; VIEIRA-MACHADO, L. L. A Língua de Sinais e a aquisição do português escrito: ferramentas necessárias para o letramento e a emancipação dos sujeitos surdos. *In*: VICTOR, S. L. *et al.* (org.). **Práticas bilíngues: caminhos possíveis na educação dos surdos.** Vitória: GM, 2010.

CAMPOS, M. L. I. L. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. *In*: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 37-61.

CARDOSO, A. C. R. **Discursos sobre a inclusão escolar: governamento docente e normalização dos sujeitos surdos pelo Atendimento Educacional Especializado.** 2013.

119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

CARVALHO, J. M. A razão e os afetos na potencialização de “bons encontros” no currículo escolar: experiências cotidianas. *In*: FERRAÇO, C. E. (org.). **Currículo e educação básica**: por entre redes de conhecimento, imagens, narrativas, experiências e devires. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011. p. 103-121.

CEZIMBRA-CONRADO, J. **As artes de governar no contexto da educação de surdos**: estratégias de governamento da escola inclusiva. 2014. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, maio/ago, p. 293-303, 2008.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento educacional especializado**: pessoa com surdez. SEESP/SEED/MEC. Brasília: DF, 2007.

DESCUBRA o Espírito Santo. Disponível em: <http://descubraoespiritosanto.es.gov.br/pt/cidade/nova-venecia.html>. Acesso em: 10 jun. 2018.

DUARTE, J. B. P. Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. **Revista lusófona de Educação**, Lisboa, v. 11, n. 11, p. 113-132, 2008. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/575/472>. Acesso em: 2 jul. 2019.

ESPÍRITO SANTO. **Lei Complementar nº 672, de 28 de fevereiro de 2013**. Cria o cargo e a respectiva carreira de Cuidador e autoriza o Poder Executivo a realizar contratação temporária para atender às necessidades emergenciais no âmbito da educação básica pública estadual e das instituições filantrópicas sem fins lucrativos. Vitória, 2013. Disponível em: <http://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LC%20672.html>. Acesso em: 2 jul. 2019.

ESPÍRITO SANTO. **Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo**. Educação Especial: inclusão e respeito à diferença. 2. ed. Vitória, 2011.

ESPÍRITO SANTO. Portaria nº 022-R, de 26 de janeiro de 2018. Regulamenta a estrutura e o funcionamento das Superintendências Regionais de Educação - SRE, vinculadas à Secretaria de Estado da Educação - SEDU, conforme Lei Complementar nº 390 de 10 de maio de 2007. **Diário Oficial dos Poderes do Estado**, Vitória, 26 jan. 2018. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf/%20e%20Arquivos/Portaria%20022-R%202018%20Estrutura%20e%20Funcionamento%20das%20SREs.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2019.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo – Paes**. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/paes>. Acesso em: 10 jun. 2018.

FELIX, A. **Surdo e ouvinte em sala de aula inclusiva**: interações sociais, apresentações e construção de identidade. São Paulo: Summus, 2006.

FERNANDES, S. Letramento na educação bilíngue para surdos. *In*: BERBERIAN, A. P.; ANGELIS, C. C.M. de; MASSI, G. (org.). **Letramento**: referências sem saúde e educação. São Paulo: Plexus, 2006.

FERRAÇO, C. E. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. *In*: FERRAÇO, C. E. (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 15-42.

FERREIRA, M. C. C. Os movimentos possíveis e necessários para que uma escola faça a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *In*: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (org.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: Edufes, 2005. p. 139-154.

FIORI, E. M. Prefácio: aprender a dizer a sua palavra. *In*: FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FORMOZO, D. P. **Currículo e educação de surdos**. 2008 Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Federal de Pelotas, Pelotas, 2008. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp064986.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2019.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 31. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FUCK, I. T. **Alfabetização de adultos**: relato de uma experiência construtivista. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

GÓES, A. R. S. Desmistificando a atuação do intérprete de LIBRAS na inclusão. Anais do In: CONGRESSO INTERNACIONAL, 10.; SEMINÁRIO NACIONAL DO INES, 16., 2011, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro, 2011.

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. E. **Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais**: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

NOVA Venécia. *In*: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/nova-venecia/panorama>. Acesso em: 13 mar. 2019.

JANUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

JESUS, D. M. de. **Educação inclusiva**: construindo novos caminhos. 2002. Relatório final de estágio (Pós-Doutorado em Educação) – Universidade São Paulo, São Paulo, 2002.

JESUS, D. M. de. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas mais inclusivas? *In*: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de (org.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008a. p. 139-159.

JESUS, D. M. de. **Práticas pedagógicas na escola: às voltas com múltiplos possíveis e desafios à inclusão escolar**. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre: ENDIPE, 2008b. p. 215-225.

JESUS, D. M. de. Formação continuada: construindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e educação inclusiva. *In*: JESUS, Denise M. de; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (org.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: Edufes, 2006. p. 203-218.

JESUS, D. M. de; VIEIRA, A. B.; EFFGEN, A. P. S. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 771-788, jul./set. 2014.

JESUS, J. D. de. **Educação bilíngue para surdos**: um estudo comparativo da escola bilíngue e do atendimento educacional especializado (AEE) na escola inclusiva. 2016. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

KASSAR, M. de C. M.; REBELO, A. S. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: MULTIPLICIDADE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, 6., 2011, Nova Almeida. 2011. **Anais** [...]. Nova Almeida: SNPEE, 2011. p. 1-17. v. 1. 1 CD-ROM.

KOTAKI, C. S.; LACERDA, C. B. F. O intérprete de Libras no contexto da escola inclusiva: focalizando sua atuação na segunda etapa do Ensino Fundamental. *In*: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (org.) **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 201-218.

LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, mai./ago. 2006.

LACERDA, C. B. F. de. **Intérprete de LIBRAS**: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LACERDA, C. B. F. de. O intérprete educacional de língua no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. *In*: LODI, A. C. B. *et al.* (org.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LACERDA, C. B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 68-80, 1998.

LACERDA, C. B. F. de; LODI, A. C. B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. *In*: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de (org.). **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. *In*: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 186-200.

LACERDA, C. B. F.; POLETTI, J. E. A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete da Língua de Sinais. *In*: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27., 2004, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, 2014. 1 CD Rom.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LISPECTOR, C. **A hora da estrela**. 23. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

LODI, A. C. B. Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. *In*: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (org.) **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 165-183.

LOPES, M. C. O direito de aprender na escola dos surdos. *In*: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (org.). **A invenção da surdez II**: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006a. p. 27-46.

LOPES, A. C. Pensamento e política curricular: entrevista com William Pinar. *In*: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006b.

LOURENÇO, K. R. C. **Políticas públicas de inclusão**: o surdo no sistema de educação básica regular do estado de São Paulo. 2013. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.



LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ L. F. da, DINIZ, J. C., LAFONTAINE, T. C. Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos: uma análise sobre a formação do profissional da sala de recursos. *In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA*, 8., 2016, Imperatriz. Anais [...] Imperatriz: Realize, 2016.

MARIANO, C. A. B. da S. **Formação continuada na/da escola**: contribuições para a inclusão de crianças e de professores com deficiência na educação infantil. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de recomeçar. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEIRIEU, P. **Aprender ... sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed. 2005.

MILLER JUNIOR, A. **A inclusão do aluno surdo no Ensino Médio**. 2013. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAIS, M. Z. **A emergência das políticas de educação bilíngue para surdos no Brasil na racionalidade inclusiva**. 2015. 141 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

MORIN, E. **O método 5**: a humanidade da humanidade. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MUNICÍPIOS do Espírito Santo, divisão político-administrativa. Disponível em: <http://www.mapas-brasil.com/espírito-santo.htm>. Acesso em: 8 ago. 2018.

NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores docentes no contexto de nova regulação educativa: análise da realidade brasileira. *In: SEMINARIO REDESTRADO NUEVAS REGULACIONES EN AMÉRICA LATINA*, 7., 2008, Buenos Aires. **Anais** [...]. Buenos Aires: Redestrado, 2008. p. 1-17. v. 1.1 CD-ROM.

PEDRA do Elefante. Disponível em: [https://www.tripadvisor.com.br/LocationPhotoDirectLink-g2345182-d7317975-i197142023-APA\\_Pedra\\_do\\_Elefante-Nova\\_Venecia\\_State\\_of\\_Espirito\\_Santo.html](https://www.tripadvisor.com.br/LocationPhotoDirectLink-g2345182-d7317975-i197142023-APA_Pedra_do_Elefante-Nova_Venecia_State_of_Espirito_Santo.html). Acesso em: 10 jun. 2018.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.

PIMENTEL, I. F. *et al.* Jogos adaptados utilizados como recurso pedagógico facilitador para o ensino de libras em Castanhal-PA. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO, 2014, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: UEPB, 2014.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M. de. O bi do bilinguismo na educação de surdos *In*: FERNANDES, E. (org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre : Mediação, 2005. p. 26-36. v.1

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, R. M. de. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, R. M. de. **O tradutor intérprete da Língua de Sinais e Língua Portuguesa**. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC: SEESP, 2004.

QUILES, R. E. S. **Educação de surdos em Mato Grosso do Sul: desafios da educação bilíngue e inclusiva**. 2015. 326 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

QUINTELA, R. M.; GÓES, E. P. de. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação, 2016. Curitiba: SEED/PR., 2018. v.1. (Cadernos PDE).

RODRIGUES, E. G. **A alfabetização/educação de surdos na história da educação do Espírito Santo**. 2014. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

RUZZA, M. L. F. de. **A inclusão educacional do sujeito surdo: direito garantido ou reprimido?** 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SÁ, N. R. L. de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SÁ-CHAVES, I.; AMARAL, M. J. Supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário. *In*: ALARCÃO, I. (ed.) **Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem**. Porto: Porto Editora Ltda., 2000. p. 78-95.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed. 2000.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, P. A. I. **Comprender e transformar o ensino**. 4 ed. São Paulo: Artmed, 1998.

SAMPAIO, M. J. A. **Um olhar sobre a efetivação das políticas públicas na educação de surdos**: foco na produção textual. 2012. 162 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 8. ed. Porto: Afrontamento, 1996.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (Espírito Santo). **Edital de Processo Seletivo Simplificado nº 045/2016**. Normas para realização do processo seletivo para admissão de professores HABILITADOS em caráter temporário para atuação na educação básica. Vitória, 2016. Disponível em: <https://selecao.es.gov.br/novo/Arquivo/Download/1207>. Acesso em: 13 mar. 2019.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (Espírito Santo). **Edital de Processo Seletivo Simplificado nº 01/2018**. Normas para a realização do processo seletivo para admissão de professores HABILITADOS em caráter temporário para atuação na educação básica. Disponível em: <http://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Edital%2001-2018%20Habilitados.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2019.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (Espírito Santo). **Edital de Processo Seletivo Simplificado nº 02/2018**. Normas para a realização do processo seletivo para admissão de professores não habilitados, a título precário, para atuação na educação básica. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Edital%2002-2018%20N%C3%A3o%20Habilitados-1.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2019.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (Espírito Santo). **Manual do professor**. Vitória, 2014. Disponível em: [https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/manuais/Manual\\_Professor20142-1.pdf](https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/manuais/Manual_Professor20142-1.pdf). Acesso em: 10 jun. 2018.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, T. T. da. Dr. Nietzsche, curricularista – com uma pequena ajuda do Professor Deleuze. In: CORAZZA, S.; SILVA, T. T. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 35-58.

SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngue para surdos. *In*: SKLIAR, C. (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 2.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. *In*: SKLIAR, C. (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 7-32.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas: Autores Associados, EDUSF, 1999.

SOUZA, R. de A.; GALVARRO, R. B. S. O surdo e o atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais: análise comparativa entre o posto e o feito. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 2, p. 62-77, dez. 2015.

STÜRMER, I. E. **Educação bilíngue**: discursos que produzem a educação de surdos no Brasil. 2015. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE NOVA VENÉCIA. **Carga horária do atendimento educacional especializado oferecido nas escolas estaduais do Espírito Santo**. Destinatário: Lara Regina Cassani Lacerda. Nova Venécia, fev. 2017. 1 mensagem eletrônica.

TENOR, A.C. **A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores da rede municipal de ensino de Botucatu**. 2008. 117 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

THOMA, A. da S. **Políticas educacionais e linguísticas como estratégias de governo no campo da educação de surdos**. Projeto de Pesquisa – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

VELOSO, E.; MAIA FILHO, V. **Aprenda LIBRAS com eficiência e rapidez**. Curitiba: Mãos Sinais, 2009. v. 1.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

VIEIRA, A. B. **Currículo e Educação Especial**: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos. 2012. 326 f.: Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

VIEIRA, A. B. **Práticas pedagógicas e formação continuada de professores no ensino da língua materna**: contribuições para a inclusão escolar. 2008. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

VIEIRA, A. B. **Táticas e estratégias constituídas por professores para articulação do currículo escolar e o atendimento educacional especializado**. 2015. Relatório de Pós-Doutorado (Pós-Doutorado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** [online] , v .95, n .239, p. 139-151, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812014000100008>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812014000100008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812014000100008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 10 jun. 2018.

## ANEXO A – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO À SEDU PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA E SOLICITAÇÃO DE DOCUMENTOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISISONAL EM EDUCAÇÃO

Ofício nº 001/2017

Vitória, 30 de outubro de 2017.

**Ao:**  
**Secretário de Estado da Educação do Espírito Santo**  
**Imo. Sr. Aroldo Rocha**  
**Aos cuidados da: Gerência de Educação, Juventude e Diversidade**

**ASSUNTO: Solicita autorização para realização de pesquisa e documentos**

Senhor Secretário,

A Universidade Federal do Espírito Santo, por meio do Centro de Educação, implementou, no ano de 2017, o Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), objetivando fortalecer os processos de formação dos profissionais da Educação que estejam em efetivo exercício nas escolas de Educação Básica, nas secretarias de Educação e também técnicos e docentes que atuam nas instituições de ensino superior, fundamentada em princípios teórico-metodológicos que valorizam a experiência profissional e a articulação entre teoria e prática.

A criação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) deu-se mediante diálogos entre o Centro de Educação e as redes públicas de ensino, tendo como base os desafios/potencialidades existentes nos cotidianos escolares.

Tendo como premissa que uma das frentes de formação dos estudantes que fazem parte do PPGMPE é a elaboração de um processo de pesquisa visando compor a dissertação de mestrado e o produto, vimos, por meio do presente, solicitar autorização para que a mestranda **LARA REGINA CASSANI LACERDA**, matrícula nº 2017231275, venha realizar processo de coleta de dados junto à SEDU e SRE de Nova Venécia, tendo em vista ter a seguinte organização:

**OBJETIVO GERAL:**

Cartografar as normativas produzidas pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo para a escolarização de estudantes surdos nas escolas comuns e problematizar como essas normatizações se materializam em políticas em ação nas unidades escolares vinculadas à SRE de Nova Venécia – ES.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Compor um banco de informações acerca das normatizações produzidas pela Secretaria de Estado da Educação visando entender os direcionamentos legais adotados para a escolarização de alunos surdos nas escolas comuns com os devidos apoios que a ação requer;
- Estabelecer uma rede de diálogo com os profissionais da Educação vinculados à SRE de Nova Venécia em atuação nas escolas e no órgão central para entender a materialização das normativas produzidas para a escolarização de alunos surdos em políticas em ação nos cotidianos escolares;
- Promover processos de tradução entre as normatizações e as ações existentes nas unidades escolares vinculadas à SRE de Nova Venécia que contam com a matrícula de alunos surdos visando entender as possibilidades, as estratégias, as várias composições, os avanços e desafios que emergem do processo;

SEN/PROG/0010 30-10/2017 16:04 00006640



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

- Compor um conjunto de reflexões teórico-prática na relação entre a escala global (SEDU) e a escala local (unidades escolares) no contexto da escolarização de alunos surdos na SRE de Nova Venécia por meio da pesquisa cartográfica em Educação.

O estudo tem como base teórica os pressupostos de Boaventura de Sousa Santos e de Philippe Meirieu, além de estudiosos do campo da Educação de Surdos e será realizado por meio das seguintes frentes de trabalho:

- a) 1ª Fase: Levantamento de documentos/legislações produzidas pela SEDU para a escolarização de estudantes surdos.
- b) 2ª Fase: Composição de categorias de análise a partir da documentação levantada (o processo de inclusão nas escolas; as redes de apoio; os critérios para contratação de profissionais; a formação continuada; a articulação do AEE com a sala de aula comum; acesso ao currículo; avaliação).
- c) 3ª Fase: realização de grupos focais para compreender como as normatizações se materializam em políticas em ação nas escolas.
  - Grupo Focal 1: Equipe de Diversidade da SRE de Nova Venécia.
  - Grupo Focal 2: Diretores e Pedagogos nas unidades escolares com a matrícula de surdos.
  - Grupo Focal 3: Profissionais de apoio.

Para tanto, solicitamos à Secretaria de Estado da Educação – via da Gerência de Educação, Juventude e Diversidade – cópias de documentos produzidos nos últimos 10 (dez) anos visando nortear as políticas de Educação de Surdos nas escolas estaduais, ganhando destaque: a) Portarias; b) Resoluções; c) Leis; d) Decretos; e) Editais; f) Documentos balizadores de formação continuada e de cursos, dentre outros.

Solicitamos ainda a produção nos últimos cinco anos: a) número de matrículas de alunos surdos; b) nº profissionais envolvidos; c) Redes de apoio, dentre outros.

Solicitamos ainda que seja autorizada a realização de grupos focais com os profissionais que atuam na SRE de Nova Venécia, bem como diretores, pedagogos e profissionais que atuam diretamente com a escolarização de surdos nas escolas comuns e jurisdicionadas a Superintendência Regional em foco.

Informamos que o objetivo do estudo é valorizar/evidenciar as ações que a Secretaria de Educação vem implementando para a escolarização de surdos, bem como contribuir com reflexões que venham fortalecer esse processo.

Segue, em anexo, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a ser assinado pelos técnicos da Gerência de Educação, Juventude e Diversidade, comprometendo-nos a também utilizá-lo com os demais sujeitos da pesquisa.

Informamos ainda endereços eletrônicos e telefones para contato:

- a) Alexandro Braga Vieira – [alexbraga@hotmail.com](mailto:alexbraga@hotmail.com) / (27) 999695359
- b) Lara Regina Cassani Lacerda – [laralacerda1@yahoo.com.br](mailto:laralacerda1@yahoo.com.br) / (27) 999291738

Certos de poder contar com essa parceria, despedimo-nos.

Atenciosamente,

  
Prof. Dr. Alexandro Braga Vieira

Coordenador do PPGMPE/

Orientador do Estudo

  
Lara Regina Cassani Lacerda

Mestranda em Educação na Modalidade Profissional

## ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DA SEDU



GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

PROCESSO: \_\_\_\_\_ RUBRICA: \_\_\_\_\_ FOLHA: \_\_\_\_\_

À GEJUD,

Em resposta ao ofício nº 001/2017, encaminhado pela aluna do curso de Mestrado Profissional em Educação, **Lara Regina Cassani Lacerda** e do seu orientador o **Prof. Dr. Alexandre Braga Vieira**, solicitando autorização para realizar a pesquisa intitulada “A Escolarização de Surdos no Espírito Santo: Do Instituído ao Instituinte”. Os solicitantes informaram que se faz necessário para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa, um contato direto com os professores, pedagogos e famílias das escolas da nossa rede vinculadas à SRE de Nova Venécia, que tenham estudantes com surdez.

Tendo em vista que o objetivo da pesquisa é cartografar as normativas produzidas pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo para a escolarização de estudantes surdos nas escolas comuns e problematizar como essas normatizações se materializam em políticas e ação nas unidades escolares vinculadas à SRE de Nova Venécia – ES. E, como expresso na solicitação ora analisada, a pesquisadora assegura que respeitará o compromisso ético de pesquisa, preservando a identidade dos sujeitos e das escolas participantes do seu estudo.

Considerando que a matrícula de alunos com deficiência auditiva e surdez nas escolas estaduais vem aumentando significativamente em número e, em consequência, a necessidade do suporte em Educação Especial para as escolas, superintências e a própria SEDU vai requerer encaminhamentos e posturas educacionais cada vez mais especializadas que viabilizem a inclusão escolar (*Lei Federal 13.146/2015, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência*).


**Diante do exposto somos favoráveis à realização da pesquisa e sugerimos a parceria entre esta SEDU e a referida pesquisadora no atendimento da solicitação inicial. Para isso, solicitamos encaminhar à pesquisadora o parecer de aceitação do termo**



de autorização para pesquisa e, a fim de resguardar os direitos do sujeito da pesquisa, deve também informar que a condição para que a pesquisadora iniciar sua pesquisa é a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinados aos gestores das escolas onde se desenvolverá o trabalho. Assegurando, assim, a privacidade das pessoas citadas e dos documentos institucionais, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.

Portanto, solicitamos encaminhar à solicitante para demais providências.

Vitória, 04 de dezembro de 2017.

  
**Luiz Anhaia Vasconcelos**  
**Técnico Pedagógico GEJUD/SUEE**

Para isso, solicitamos encaminhar à pesquisadora o parecer de aceitação do termo entre esta SEDU e a referida pesquisadora no atendimento de solicitação lateral. Diante do exposto somos favoráveis à realização da pesquisa e sugerimos a proceder