UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

RAIKA SAMPAIO DE MACEDO COSTA

EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE MANAUS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

JUIZ DE FORA
2018

RAIKA SAMPAIO DE MACEDO COSTA

EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE MANAUS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Dissertação apresentada como requisito parcial para a qualificação do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Carolina Alves Magaldi

JUIZ DE FORA

2018

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração
automática da Biblioteca Universitária da UFJF,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Costa, Raika Sampaio de Macedo.
Educação Bilíngue para Surdos em uma Escola Estadual de Manaus : desafios e possibilidades / Raika Sampaio de Macedo Costa. -- 2018.
123 f. : il.

Orientadora: Carolina Alves Magaldi
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2018.

1. Surdos. 2. Ensino Bilíngue. 3. Cultura Surda. 4. Gestão Escolar. I. Magaldi, Carolina Alves, orient. II. Título.

RAIKA SAMPAIO DE MACEDO COSTA

EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE MANAUS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Aprovada em 29/01/2018.

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª. Drª orientadoraa)

_____

Membro da banca

_____

Membro da banca

JUIZ DE FORA

2018

Dedico este trabalho à minha mãe, que me fez acreditar que era possível conseguir e a toda comunidade surda, que me fez conhecer um mundo diferente.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me deu força e saúde para que eu chegasse até aqui.

A toda minha família, em especial ao meu marido Fábio, que suportou as alterações de humor durante este período, e aos meus filhos Mikael e Gabriel, que compreenderam pacientemente minhas ausências durante este tempo.

Ao meu pai (*in memoriam*), que, onde quer que esteja, nunca deixou de acreditar e se orgulhar de mim.

À minha orientadora, Carolina Magaldi, por todos os ensinamentos, paciência, perseverança e, sobretudo, por acreditar na minha capacidade e exigir sempre mais.

À minha assistente de suporte acadêmico, Amanda Quiossa, pela valiosa contribuição neste trabalho.

Aos amigos de Minas Gerais e Amazonas, conquistados durante este tempo.

A todos os meus amigos e familiares que, perto ou longe, sempre estiveram torcendo pelo sucesso deste trabalho.

Aos professores do Programa, que nos mostram que ainda temos muito que conquistar.

Aos entrevistados, pois sem eles este trabalho não teria sido possível.

Aos professores e aos funcionários da Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos, em especial à gestora, Haydeê dos Santos Carneiro, que estiveram presentes durante esta caminhada, passando por todas as dificuldades e alegrias durante esta jornada.

E a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para esta dissertação tornar-se realidade, o meu MUITO OBRIGADA.

Liberdade

Durante muito tempo vivi na escuridão
Minha história foi marcada pelo sofrimento,
Descaso, humilhação
Fui tido como louco, incapacitado
Fui desprezado, esquecido, marginalizado
Você não me compreendia...
Durante quantos anos?
Nem sei...
Eu era só um surdo
Numa sociedade de ouvintes
Como mostrar a você minha dor, meu amor, meus sentimentos...
Como falar?
Envergonhado e oprimido me calei
E assim vivi... até agora
Mas chega!
Basta!
Meu direito foi conquistado.
Hoje eu tenho voz e ela está nas minhas mãos
Mãos que sinalizam, que contam minha lida
Libras, meu orgulho, meu direito, minha língua
Em Libras conto a vocês
Minha história de vida.

Raika Costa

RESUMO

O presente estudo foi desenvolvido na extensão do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. O caso estudado constitui-se em análise acerca do ensino oferecido a surdos de uma escola da rede estadual de Manaus, denominada Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos (EEACS), que tem como documentos norteadores o Projeto Político Pedagógico, o Regimento e a proposta curricular bilíngue. Tal proposta tem como base legal o Decreto Federal 5626, de 22 de dezembro de 2005, o qual assegura que os alunos surdos tenham uma educação bilíngue, ou seja, uma educação pautada no ensino da língua de sinais como língua de instrução para a aquisição da língua portuguesa na modalidade escrita. O objetivo definido para este estudo foi compreender de que forma as práticas de ensino desta escola são efetivas no sentido de valorização do indivíduo surdo quanto às suas peculiaridades e especificidades, em respeito às suas diferenças linguística, identitária e cultural. Para tanto, foi feita uma contextualização histórica e política da educação no Brasil, além da descrição da rede estadual de educação de Manaus e da EEACS. Visando ao desenvolvimento de um trabalho pautado no papel da gestão escolar, optamos por uma pesquisa qualitativa, um estudo descritivo e uma pesquisa bibliográfica sobre a educação para surdos. Esta pesquisa utiliza observação do cotidiano escolar e entrevista como instrumentos para coleta de dados. Diante da observação e análise dos dados, percebemos que, por falta de capacitação de alguns professores em língua de sinais e inexistência de um sistema de avaliação adaptado ao surdo, a concepção de educação bilíngue, por parte dos atores envolvidos no processo educacional, se mostrou superficial, distanciando-se do que é apresentado nos documentos que embasam o trabalho da escola. Frente a isso, a pesquisa pretendeu desenvolver um Plano de Ação Educacional (PAE) voltado para uma educação com base em uma perspectiva bilíngue. Para isso, utilizaremos autores que abordam a temática, como Perlin (1998), Skliar (1998), Guarinello (2007), Stürmer (2009), Gesser (2009), Sá (2011), Silvério (2014), dentre outros, além dos fundamentos legais.

Palavras-Chave: Surdos. Ensino Bilíngue. Cultura Surda. Gestão Escolar.

ABSTRACT

The present study was developed in the extension of the *Mestrado em Gestão e Avaliação da* Educação of the *Universidade Federal de Juiz de Fora.* The case studied is an analysis about the education offered to the deaf students of a school of the state network of Manaus, called *Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos* (EEACS), which has as guiding documents the Pedagogical Political Project, the Regiment and the bilingual curriculum proposal. This proposal has as its legal basis the Federal Decree 5626, of December 22, 2005, which ensures that deaf students have a bilingual education, in other words, an education based on the teaching of sign language as a language of instruction for the acquisition of the Portuguese language in written form. The objective defined for this study was to understand how the teaching practices of this school are effective in the sense of valuing the deaf individual as to their peculiarities and specificities, in respect to their linguistic, identity and cultural differences. For that, was made a historical and political contextualization of education in Brazil, besides the description of the state education network of Manaus and of the EEACS. Aiming at the development of a work based on the role of school management, we chose a qualitative research, a descriptive study and a bibliographical research on education for the deaf. This research uses observation of everyday school life and interviews as instruments for data collection. Before the observation and data analysis we realize that, for lack of training of some teachers in sign language and absence of an evaluation system tailored to the deaf, the conception of bilingual education, by the actors involved in the educational process, has showed itself as superficial, distancing itself from what is presented in the documents that underpin the work of the school. Against this, the research intends to develop an Educational Action Plan (*Plano de Ação Educacional - PAE)* facing an education based on a bilingual perspective. For that, we will use authors who approach the subject, as Perlin (1998), Skliar (1998), Guarinello (2007), Stürmer (2009), Gesser (2009), Sá (2011), Silvério (2014), amongst others, besides the legal grounds.

Keywords: Deaf. Bilingual Teaching. Deaf Culture. School Management.

LISTA DE ABREVIATURAS

CAED Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

CAS Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez

CDE Coordenadoria Distrital de Educação

CEE Conselho Estadual de Educação

DEPPE Departamento de Políticas e Programas Educacionais

EEACS Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos

GAEE Gerência de Atendimento Educacional Específico

HTP Hora de Trabalho Pedagógico

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

INES Instituto Nacional de Educação para Surdos

INSM Imperial Instituto de Surdos-Mudos

JEACS Jogos da Escola Augusto Carneiro dos Santos

L1 Primeira Língua

L2 Segunda Língua

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC Ministério da Educação

PAE Plano de Ação Educacional

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE Plano Nacional de Educação

PPP Projeto Político Pedagógico

PSS Processo Seletivo Simplificado

SEDUC Secretaria do Estado de Educação

SIGEAM Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas

SILS Sistema Integrado de Lotação de Servidores

UFJF Universidade Federal de Juiz de Fora

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Matriz Curricular da EEACS 38
Figura 2 - Ficha de registro das HTP pelos professores 44
Figura 3 - Planejamento da EEACS – 1º Bimestre 46

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Censo escolar 2015 da Rede Estadual de Educação de Manaus 30
Tabela 2 - Quantidade de avaliações por modalidade de ensino e disciplina 47
Tabela 3 - Distribuição de alunos matriculados 48
Tabela 4 - Idade correspondente para matrícula em cada série 49
Tabela 5 - Levantamento de dados dos professores da EEACS em 2016 50

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Atendimentos Específicos 34
Quadro 2 - Professores de sala – matutino 39
Quadro 3 - Professores de sala – vespertino 40
Quadro 4 - Datas dos planejamentos bimestrais 45
Quadro 5 - Identificação e perfil dos entrevistados 72
Quadro 6 - Achados da Pesquisa 100
Quadro 7 - Reestruturação do PPP e Proposta Curricular Bilíngue 102
Quadro 8 - Reestruturação da Matriz Curricular 103
Quadro 9 - Organização de uma sala de produção de materiais adaptados 105
Quadro 10 - Formação do docente bilíngue 106
Quadro 11 - Cronograma da formação de docentes bilíngues 106
Quadro 12 - Avaliação do trabalho escolar 108

SUMÁRIO

1. EDUCAÇÃO PARA SURDOS: CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO 19

1.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PARA SURDO NO BRASIL 19

1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS 24

1.3 A REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS E A OFERTA DE ENSINO PARA SURDOS 29

1.4 A EDUCAÇÃO PARA SURDOS OFERECIDA PELA ESCOLA ESTADUAL AUGUSTO CARNEIRO DOS SANTOS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS 33

1.4.1 Os alunos 47

1.4.2 Os professores 49

2. UM OLHAR CRÍTICO PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS 53

2.1 EDUCAÇÃO DE/COM/PARA SURDOS: ENTRE O ORALISMO E O BILINGUISMO 53

2.1.1 Surdo: que sujeito é esse? 54

2.1.2 A importância do planejamento para o ensino 58

2.1.3 O sistema de avaliação 61

2.1.4 A formação de educadores bilíngues e o ensino para surdos 64

2.2 METODOLOGIA E DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS 68

2.3 ANALISANDO DADOS A PARTIR DE ALGUNS EIXOS TEMÁTICOS 74

2.3.1 Perspectivas em torno da concepção de sujeito surdo 74

2.3.2 Desafios da prática pedagógica 78

2.3.3 Desafios na formação do professor bilíngue 87

2.4 SÚMULA DA ANÁLISE SOBRE A EDUCAÇÃO DE/COM/PARA SURDOS NA EEACS 96

3. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE): IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE/COM E PARA SURDOS NA PERSPECTIVA BILÍNGUE 100

3.1 REESTRUTURAÇÃO DO PPP E DA PROPOSTA CURRICULAR BILÍNGUE . 101

3.2 REESTRUTURAÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR 102

3.3 ORGANIZAÇÃO DE UMA SALA PARA CONSTRUÇÃO DE MATERIAIS ADAPTADOS EM LIBRAS 103

3.4 FORMAÇÃO DO DOCENTE BILÍNGUE 105
3.5 AVALIAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR 108
CONSIDERAÇÕES FINAIS 110
REFERÊNCIAS 113
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com a gestora da Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos 120
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com a pedagoga/ apoio pedagógico da Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos 121
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com os professores da Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos 122
APÊNDICE D – Distribuição da carga horária do Curso de Libras 123

INTRODUÇÃO

O presente texto constitui-se em um instrumento descritivo, analítico e propositivo acerca do ensino oferecido a alunos surdos da Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos (EEACS) que tem como documentos norteadores o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Regimento Escolar e a proposta curricular bilíngue, documentos estes que orientam o trabalho dos professores para o ensino da Libras como primeira língua e a língua portuguesa, em sua modalidade escrita, como segunda língua no processo de aprendizagem dos alunos.

A língua é o elemento formador de um povo e unificador de uma comunidade, pois esta utiliza a língua como elo cultural, ampliando o acesso ao conhecimento, à informação e à comunicação essencial à interação (ROSA, 2011). E a escola surge como local para aquisição de uma ou mais línguas, tornando-se espaço para o desenvolvimento da linguagem.

O estudo aqui proposto trata da investigação do ensino oferecido aos alunos surdos da Escola Estadual Augusto Carneiro que se baseia em uma proposta curricular bilíngue, construída durante, aproximadamente, três anos, sendo entregue para aprovação do Conselho Estadual de Educação em 2015.

Esta pesquisa torna-se relevante, pois a implementação da proposta voltada à educação bilíngue na referida escola tem como pressupostos aliar o conhecimento, os saberes e práticas educativas do indivíduo surdo, considerando suas peculiaridades e especificidades, em respeito à sua diferença linguística, identitária e cultural[1].

Também oferece uma oportunidade de reflexão para a rede estadual de ensino do Amazonas, para que mais escolas da rede possam aderir à proposta, e que professores e profissionais da educação discutam este assunto inovador e empreendam mais pesquisas sobre o mesmo. Além disso, é um tema que está relacionado à minha trajetória profissional, pois, durante dez anos, desenvolvi a prática pedagógica na Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos. Ao longo

[1] Aqui compreendemos a diferença linguística por ter, o sujeito surdo sua própria língua, a Libras. De acordo com Rebouças e Azevedo (2011, p.173) “as pessoas surdas são linguisticamente diferentes, e não necessariamente deficientes”. Em relação a cultura Gesser (2009, p.54) afirma que “os surdos, sabemos, têm características culturais que marcam seu jeito de ver, sentir-se e se relacionar com o mundo”, ou seja, a cultura do surdo está na forma como este sujeito compreende e se comunica com o mundo. E por fim Perlin (1989, p.62) ressalta que “todas as identidades surdas apresentam facetas diferentes que podem ser facilmente classificadas”. No capítulo dois explanaremos mais sobre o sujeito surdo.

desse tempo, exerci várias funções, dentre elas professora, intérprete e apoio pedagógico. Nesta última função, percebi as dificuldades enfrentadas pela gestão da escola, alunos, pais e professores em relação ao processo de ensino e aprendizagem. A partir daí, comecei a desenvolver um trabalho de estudos e pesquisa voltados ao ensino bilíngue para surdos, do que resultou esta pesquisa.

Desta forma, ao falarmos em educação **de** surdos, nos referimos não apenas a utilização de duas línguas e culturas, mas ao lugar de destaque da Libras enquanto língua de instrução. Já a educação **com** surdos, está relacionada a participação destes no processo de escolarização, ou seja, os surdos serão atores (professores, pesquisadores, entre outros) envolvidos que contribuirão para que a educação bilíngue aconteça. Por fim temos a educação **para** surdos a qual está destinada a estes sujeitos, possibilitando o desenvolvimento de suas potencialidades culturais, afetivas, linguísticas, sociais, dentre outras (SILVÉRIO, 2014, p.54).

Várias situações têm impedido a melhoria da qualidade de ensino oferecido aos alunos surdos da EEACS e a concretização desta como escola bilíngue. Elencamos aqui algumas hipóteses vistas como possíveis empecilhos para a efetivação de práticas de ensino que desenvolvam competências e habilidades na Língua Brasileira de Sinais, a Libras[2], e língua portuguesa como segunda língua, pelos alunos da EEACS. A primeira é a falta de autonomia da gestão na contratação de professores e/ou avaliação dos docentes que trabalham na escola. A segunda é que temos o contexto histórico educacional vivido pela escola ao longo dos anos, tendo como foco o método oralista. Já a terceira diz respeito aos planejamentos que são centrados em informações sobre o cronograma a ser seguido durante o bimestre, sem propiciar momentos necessários para formações e esclarecimentos sobre o método de ensino. A quarta refere-se à necessidade de formação de professores bilíngues para atuarem no ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos. Por último, temos o sistema de avaliação adotado pelos docentes e pela gestão, sendo utilizada apenas a língua portuguesa na modalidade escrita. Assim, percebemos que a Libras é vista pelos profissionais como meio e não base do processo de ensino e aprendizagem para surdos, ocasionando a desvalorização da cultura e da identidade surda.

---

[2] Segundo Novaes (2017) “a grafia correta para referir-se a língua de sinais dos surdos do Brasil é ´Libras – Língua Brasileira de Sinais´. Trata-se de um siglema. Libras hoje têm o caráter de uma palavra. Grafa-a dessa forma por ser formada por mais de três letras, todas pronunciáveis e não soletradas, pois se assim o fosse, justificaria a errada grafia LIBRAS”.

É imprescindível que a comunidade escolar desenvolva práticas de ensino condizentes com o PPP, proposta curricular bilíngue, regimento escolar e demais documentos que orientam o trabalho escolar, a fim de evitar um trabalho pautado em práticas ouvintistas que, de acordo com Sá (2002, p. 73-74), está relacionado "a minorias culturais que são oprimidas e dominadas pelas culturas que exercem maior poder". Ou seja, o foco do ensino está centralizado no ensino da língua portuguesa, por ser esta a língua majoritária e não na Libras, que é a língua da minoria. No entanto, para que a escola desenvolva um trabalho de valorização da língua do aluno surdo – aqui nos referimos à Libras – por meio da aplicabilidade da proposta curricular bilíngue, é preciso que o órgão mantenedor, Secretaria do Estado de Educação e Ensino (SEDUC), desenvolva, junto com a EEACS, políticas públicas que subsidiem as práticas pedagógicas desta instituição de ensino, uma vez que se trata da única escola existente no estado específica no atendimento desses alunos surdos.

Desta forma, esta dissertação busca responder à seguinte questão norteadora: quais ações podem ser desenvolvidas para tornar mais efetivas as práticas de ensino voltadas aos alunos surdos da EEACS?

Enquanto objetivo geral de estudo, propomo-nos analisar as dificuldades encontradas pelos profissionais da EEACS em desenvolver efetivas práticas de ensino voltadas aos alunos surdos, enfatizando a valorização de sua cultura e identidade.

Como objetivos específicos, a serem alcançados com a pesquisa, temos: a) descrever a prática de ensino no cotidiano da EEACS; b) analisar se o método de ensino adotado por professores tem sido fator preponderante para a aquisição da língua portuguesa na modalidade escrita, e quais ações, discursos ou reações têm impedido a concretização de uma escola bilíngue, sendo essa informação obtida por meio dos enunciados de surdos e ouvintes no ambiente escolar; c) propor ações para que as formas de ensino e avaliações utilizadas pelos professores da EEACS possam trazer melhorias no processo educacional dos alunos surdos quanto à aquisição da língua portuguesa, na modalidade escrita, além de outras ações a serem desenvolvidas pela Rede Estadual do Amazonas, a fim de implementar a educação bilíngue nesta e em outras escolas.

O primeiro capítulo apresenta o contexto histórico da educação dos surdos ao longo dos anos: a forma como os surdos eram vistos e tratados pela sociedade, os

métodos de ensino oferecidos e as primeiras escolas fundadas para atender essa minoria. Na sequência, serão abordadas as principais políticas públicas que norteiam a educação para surdo no Brasil, bem como a implementação de outras que foram criadas para orientar o trabalho desenvolvido por profissionais que atuam com esses alunos. Além disso, apresentaremos a SEDUC e a problemática existente na EEACS, descrevendo sua estrutura administrativa e pedagógica.

O segundo capítulo apresenta o referencial teórico, com base em alguns autores que abordam questões inerentes ao ensino de surdo, sendo suas concepções necessárias para o caso de gestão. Posteriormente, será trazida a metodologia utilizada. Na sequência, a análise dos dados com base nos eixos que conduziram a pesquisa, sendo eles: ‘O surdo: que sujeito é esse?’; ‘A formação de educadores bilíngues e o ensino para surdo’; ‘O planejamento desenvolvido na EEACS e o sistema de avaliação adotado pela EEACS’. Finalizando este capítulo, enceto uma reflexão sobre a educação para surdos oferecida pela EEACS.

O terceiro e último capítulo aborda a construção do Plano de Ação educacional (PAE). Ele tem como objetivo melhorar as práticas de ensino voltadas aos alunos surdos da EEACS e contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue de/com e para surdos, realizadas por meio da implantação de uma escola bilíngue de Libras/ língua portuguesa escrita, na modalidade de tempo integral, para surdos e ouvintes, na EEACS.

1. EDUCAÇÃO PARA SURDOS: CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO

A educação para surdos foi e ainda é marcada por vários caminhos, que nos remetem a iniciativas e lutas, que resultaram em alguns regressos e sucessos. Para tratar desse contexto, apresentaremos, no capítulo 1, quatro subseções. A primeira referente à história da educação para surdo no Brasil, desde o século XIX, com as influências advindas de modelos europeus e norte-americanos, até os dias atuais, com a criação de escolas bilíngues. A segunda apresenta as principais políticas públicas que norteiam a educação para surdo no Brasil. Na sequência, uma breve descrição da rede estadual de educação de Manaus e, de forma sistemática, um relato da função do órgão específico (Gerência de Atendimento Educacional específico – GAEE), que atende escolas especiais e inclusivas. Na quarta e última subseção deste capítulo, descreveremos a estrutura administrativa e pedagógica, bem como outros aspectos da EEACS que estão, diretamente, relacionados ao caso de gestão a ser investigado.

1.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PARA SURDO NO BRASIL

O contexto histórico da educação para surdos é marcado por sofrimentos, lutas e conquistas que nos remetem à exclusão, integração e inclusão desses sujeitos. Para compreendermos a história dessa minoria, faremos referência a alguns teóricos que contribuíram, significativamente, com esse registro, como Skliar (1998), Batista (2006), Sá (2002), Sá (2011), Rosa (2011), dentre outros.

Foram mais de cem anos de práticas educativas marcadas pelo insucesso de tentativas de correção, normalização e pela violência institucional de escolas que controlavam, separavam e negavam a existência de uma comunidade surda que possuía cultura, identidade, língua de sinais, experiências visuais e um conjunto de diferenças em relação a qualquer outro grupo de sujeitos (SKLIAR, 1998, p.7). As primeiras iniciativas do atendimento educacional aos alunos com necessidades especiais, no Brasil, aconteceram apenas no século XIX, com base nos modelos europeus e norte-americanos, mas somente se tornou uma realidade na inclusão de políticas públicas no final da década de 50 e início da década de 60, no século XX.

O atendimento a pessoas com deficiências iniciou-se em hospitais públicos e/ ou em Organizações da Sociedade Civil (OSCs), conhecidas também como ONGs – Organizações filantrópicas ou organizações não governamentais, criadas pelo Estado e pela igreja, atuando desde o período colonial. (BATISTA, 2006, P.153).

Nessa época, o professor francês Ernest Huet teve uma forte influência no processo, ao ser convidado por D. Pedro II para vir ao Brasil e fundar, junto com ele, no dia 26 de setembro de 1857, pela Lei nº 839, o Imperial Instituto de Surdos-Mudos (INSM)[3]. Apesar de não ter estrutura própria, atendia duas crianças surdas em uma sala de aula do Colégio Wassiman, no Rio de Janeiro.

Até o ano de 1932, a escola INSM atendia apenas alunos surdos do sexo masculino com idade de 7 a 14 anos, oferecendo educação literária e cursos profissionalizantes, por meio do método de ensino oralismo, pois o professor Ernest Huet acreditava que era inútil ensinar a escrita aos alunos. Era preciso fazer os surdos falarem para se comunicarem e adquirirem condições para o trabalho em uma sociedade composta, em sua maioria, por pessoas ouvintes (SÁ, 2011, p.27).

A partir dessa data, alguns institutos, no sistema de internato para atendimento a pessoas deficientes, reproduzindo os modelos europeus, foram criados no Brasil com o objetivo de oferecer abrigo e proteção. Possuíam características visivelmente segregativas e acreditavam ser esse atendimento o mais adequado.

Apesar da expansão de serviços públicos na área de educação, o Estado não conseguia atender a todos, pois mantinha uma política seletiva e fragmentada, excluindo um número significativo de pessoas dos benefícios de serviços públicos. Assim, com a colaboração da Igreja, foram criadas várias organizações que prestaram serviços para esses grupos.

Nas últimas décadas, novos discursos, políticas e práticas educacionais têm desmitificado os efeitos marcantes do fracasso escolar, advindos de uma época em que a ideologia clínica dominava a educação dos surdos (SKLIAR, 1998, p.7). A partir do século XX, houve um aumento, do número de escolas para surdos, em diversos estados do Brasil. A maioria dessas escolas adotou, inicialmente, o método oral como estratégia de ensino e, posteriormente, a Libras. Aqui destacaremos

[3] Vale ressaltar que cem anos após sua fundação o Instituto Nacional de surdo Mudos passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) pela Lei nº 3.198 de 6 de julho de 1957.

apenas que iniciaram o trabalho adotando o método oralismo no ensino para surdo e, posteriormente, a metodologia de ensino bilíngue, a qual será abordada, em detalhes, no desenvolvimento dessa pesquisa. A descrição sistêmica dessas escolas nos ajudará a traçar um comparativo e uma análise sobre as práticas de ensino dessas e da EEACS, objeto de estudo dessa pesquisa.

A primeira e principal instituição que foi um marco na história da educação para surdo, o INES, mantida pelo governo federal, atende em torno de 600 alunos da Educação Infantil até o Ensino Médio. Além de oferecer Estimulação Essencial e Ensinos Fundamental e Médio no seu Colégio de Aplicação, o Instituto também forma profissionais surdos e ouvintes no Curso Bilíngue de Pedagogia, experiência pioneira no Brasil e em toda América Latina.

Outro instituto é o Santa Terezinha (IST), fundado em abril de 1929, na cidade de Campinas, São Paulo. Em 18 de março de 1933, transferiu-se para a capital do estado. Não existia, até então, nenhuma escola particular para surdo em São Paulo. Inicialmente, a escola funcionou em regime de internato. Pela influência da educação francesa até a década de 1990, o IST adotou o método oral na educação dos surdos. Nas salas de aula, eram instalados equipamentos destinados à reeducação auditiva. Todos os esforços se dirigiam para que a criança surda desenvolvesse a comunicação oral, a leitura labial aliada ao grande incentivo para o uso do aparelho auditivo.

De acordo com o site do IST (2017):

> Na década posterior a 1990, a comunidade surda consegue desenvolver uma luta em prol do reconhecimento de uma língua que os identifica socialmente. Com os avanços conquistados, a Língua Brasileira de Sinais ganhou status, possibilitando ampliar sua aceitação em toda a dimensão social. Dentro da perspectiva da educação para surdo, o Instituto tem se organizado conforme a filosofia bilíngue, e tem como objetivo principal o desenvolvimento cognitivo-linguístico, tendo acesso às duas línguas: a língua de sinais e o Português escrito.

Outro local que possui atendimentos específicos para alunos surdos e funciona no mesmo espaço com três instituições diferentes, é a Escola Helen Keller que possui três modalidades de trabalho em um único espaço. A primeira modalidade é denominada Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental Helen Keller, fundada em 22 de agosto de 1960 e liderada por um grupo de pais e mães de crianças surdas que necessitavam de um atendimento diferenciado, direcionado

para suas especificidades. Essa escola atende na Educação Infantil alunos surdos com menos de cinco anos (para estimular a comunicação por meio da Libras), Ensino Fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano) e finais (6º ao 9º ano). A segunda denominada Escola Estadual Especial de Ensino Médio Helen Keller. E por fim a terceira, a Associação Hellen Keller, que possui atendimento fonoaudiológico, psicológico e oficinas de teatro e arte. As três instituições funcionam em Caxias do Sul, num único prédio que atende, nos três turnos, apenas alunos surdos e surdos com múltiplas deficiências. A escola possui uma proposta de ensino bilíngue, que adota a Libras como um meio para desenvolvimento cognitivo, linguístico e afetivo, respeitando sua identidade linguística e cultural.

A educação para alunos surdos, ao longo do tempo, foi impregnada por uma visão médico-clínica que acreditava ser a fala a principal forma de comunicação e aquisição do conhecimento pelo sujeito surdo. Assim, o ensino da fala, por meio do método de ensino oralista, ganhava centralidade no trabalho pedagógico. Isso aconteceu em virtude do Congresso Internacional de Professores de surdo em Milão, na Itália, no ano de 1880, o qual tinha por objetivo discutir sobre o melhor método de ensino para surdo, ficando assim definido, por votação, que o oralismo era o mais adequado para os alunos surdos, devendo ser adotado em todos os países. Vale ressaltar que os professores surdos não puderam participar do evento, assim a votação ficou sob a responsabilidade, apenas, de ouvintes.

Nessa época, temos o que Sánchez (1997) *apud* Fernandes (2003, p.11), denominou de:

> A medicalização da surdez, e as consequências dessa concepção veem-se refletidas em práticas que tentam suprimir a diferença como se suprime o sintoma de uma enfermidade. O objetivo maior da medicina, à época, era corrigir a anormalidade e evitar a manifestação das diferenças. E isto se realizou através da prática mais óbvia: fazer com que o surdo falasse como um ouvinte e impedir que se expressasse com sinais.

Estava por trás disso a ideia de que a Libras limitava a possibilidade de convívio social e trocas sociais, uma vez que o surdo era visto como anormal. Ainda sobre essa prerrogativa que marcou a história da educação para surdos, Skliar (1997) *apud* Guarinello (2007, p. 29) afirma que:

> Medicalizar a surdez significa orientar toda a atenção à cura do problema auditivo, à correção de defeitos da fala, ao treinamento de certas habilidades menores, como a lesura labial e a articulação, mais

> que a interiorização de instrumentos culturais significativos, como a língua de sinais.

A história da educação do surdo foi e ainda é marcada por constrangimentos e desvalorização em relação à utilização da Libras e às manifestações que, de alguma forma, expressem a cultura e identidade de um povo que é minoria. Ainda que, há mais de um século, essa língua tenha sido oficializada, ainda presenciamos contestações quanto a sua verdadeira importância para o ensino de alunos surdos no meio educacional. (AMARAL, 1998, p.9)

As mudanças no cenário educacional de ensino para surdos são advindas, principalmente, das legislações que regem a educação e das políticas públicas que valorizam a diversidade. Com relação a essa prerrogativa, Rosa (2011, p.146) afirma que:

> Atualmente, o que consta das principais políticas educacionais brasileiras é a educação inclusiva, pelas quais todo e qualquer aluno deve estar na sala de aula regular, sem distinção de sua especificidade. Mas, isso significa negar a singularidade educacional.

Até hoje, não se sabe, ao certo, qual a melhor escola e educação a ser oferecida aos alunos surdos, se escolas específicas, inclusivas ou classes especiais. Também não se sabe se o melhor método de ensino é o oralismo, a comunicação total (bimodalismo) ou o bilinguismo.

Acreditamos que aprender tendo como língua de instrução a sua língua materna (Libras) é a melhor forma de aquisição e troca conhecimentos. Ao defender a utilização da Libras no processo de ensino e aprendizagem dos surdos, Sá (2011, p.18) afirma:

> Sou favorável a que os surdos tenham direito à escola bilíngue específica para surdos, ou, pelo menos, à classe bilíngue específica para surdos. Penso que a escola bilíngue específica para surdos tem seu valor ampliado pelo fato de que é o único tipo de escola que mais adequadamente pode configurar-se como um ambiente linguístico natural favorável à aquisição da língua de sinais em idade precoce (principalmente considerando que mais de 95% dos surdos são filhos de ouvintes).

A seguir, descreveremos algumas políticas públicas que foram criadas para orientar e embasar a educação de/ com e para surdos.

1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS

O acesso das pessoas surdas à educação teve como pressuposto a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que estabelece, em seu art. 1º, que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”. A partir de então, em consonância com suas proposições, surgiram outros documentos que garantiram direitos às pessoas com deficiências, entre elas as pessoas surdas.

A Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, preconiza, em seu artigo 205, que a educação é “direito de todos, dever do Estado e da família, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, o seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho, assegurando o direito e o respeito às diferenças”. Ainda neste documento, é assegurado, no artigo 206, o direito à “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

Em relação aos indivíduos surdos, há a garantia de atendimento educacional especializado efetivado pelo Estado, visando o acesso e a permanência desses alunos nos ambientes escolares. A Lei Maior também assegura, em seu artigo 15º, “o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional”, a proteção das “manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional” e, ainda, o respeito à fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais. Com base na Carta Magna que rege o país, os estudantes surdos têm a garantia de uma educação diferenciada e o direito de serem respeitados quanto à manifestação de sua diferença cultural, enquanto segmento formador da população brasileira, podendo divulgar e comemorar as datas referentes a eles – como o dia da Libras, Dia nacional e mundial do surdo, Dia do intérprete – como meio de comunicação legal.

A oferta de uma educação diferenciada vai ao encontro do Art. 2º, inciso I, da Lei Federal nº 7.853, datada de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a inclusão da Educação Especial, no sistema educacional, como modalidade educativa que contemple desde a educação precoce ao 2º grau, com currículos, etapas e exigências de diplomação própria. Regulamentando essa Lei, temos o decreto 3.298/1999, Art. 27, § 2º, que orienta a inclusão nos currículos dos programas educacionais de conteúdos, itens ou disciplinas relacionadas à pessoa com deficiência. Assim, é preciso que as escolas elaborem currículos diferenciados, com

a provisão dos apoios necessários, atendendo às especificidades do indivíduo surdo enquanto sujeito com língua, identidade e culturas diferenciadas.

A Lei Federal nº 10.098, de 23 de março de 1994, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos em estruturas físicas, transporte e comunicação. Para a acessibilidade da comunicação, que é o principal objeto de estudo desta pesquisa, o acesso ao conhecimento se dá por meio de professores usuários da Libras e, também, de guias-intérpretes para os alunos surdocegos, que utilizam os meios de comunicação, como alfabeto datilológico[4], tadoma[5], dentre outros.

De acordo com a Declaração de Salamanca, de 1994, resolução das Nações Unidas que trata sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, é preciso seguir os critérios por ela sugeridos, tendo como base o disposto no parágrafo 19, o qual explicita que:

> Políticas educacionais deveriam levar em consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de sinais como meio de comunicação entre surdo, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de sinais. Devido às necessidades articulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais em escolas regulares que atendem alunos com necessidades educacionais especiais. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, P.7).

Dessa forma, é preciso levar em consideração as diferenças individuais e as diversas situações, assegurando que os alunos surdos tenham acesso à Libras, que é a língua nacional dos surdos brasileiros. Ainda, de acordo com este documento em seu parágrafo 26º, o currículo deve ser adaptado às necessidades das crianças, e não o contrário. Assim, a construção de um currículo voltado às especificidades do aluno surdo, com foco na educação bilíngue, é imprescindível.

---

[4] Alfabeto datilológico: Formam-se as letras do alfabeto através de diferentes posições dos dedos da mão. É similar ao alfabeto manual dos surdos, com algumas variações para uma melhor percepção tátil ao ser soletrado na palma da mão. (SERPA, 2017).

[5] Tadoma: Consiste na percepção da posição dos órgãos fono-articuladores que são os que produzem a fala (boca, bochechas, garganta) nas pessoas, para que sintam as vibrações e as diferentes posições que estes órgãos adquirem para a produção da linguagem oral. (SERPA, 2017).

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, documento assinado pela UNESCO e várias organizações não-governamentais, em 1996, em Barcelona, para apoiar o direito linguístico dos povos, considera, entre outros aspectos, que “é necessário encontrar princípios de caráter universal que permitam assegurar a promoção, o respeito e o uso social público e privado de todas as línguas”. (DECLARAÇÃO DOS DIREITOS LINGUÍSTICOS, 1996, p.3).

Segundo essa Declaração, em seu artigo 3º, são direitos individuais inalienáveis, devendo ser exercidos em todas as situações: “o direito a ser reconhecido como membro de uma comunidade linguística; o direito ao uso da língua em privado e em público”. Ela considera, ainda, que os direitos coletivos dos grupos linguísticos podem incluir o direito ao ensino da própria língua e da própria cultura. Tais aspectos são fundamentos para a construção de uma escola que busque a qualidade da educação para surdos, pois possui a visão de que esse indivíduo é membro de uma comunidade brasileira que possui língua, cultura e identidade próprias.

Ainda com base na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996) sobre a questão do conhecimento da língua:

> Art. 26º todas as comunidades linguísticas têm direito a um ensino que permita a todos os seus membros adquirirem o perfeito conhecimento da sua própria língua, com as diversas capacidades relativas a todos os domínios de uso da língua habituais, bem como o melhor conhecimento possível de qualquer outra língua que desejem aprender.

É preciso um ambiente linguístico natural para a aquisição de sua primeira língua, a partir do qual terá condições de desenvolver sua consciência metalinguística, ampliando as possibilidades de aprendizagem da segunda língua. Assim os surdos precisam de uma escola específica, um espaço garantido para que se tornem mais rapidamente pessoas bilíngues (SÁ, 2011, p.22).

Sobre a importância das manifestações da própria cultura, o documento Declaração dos Direitos Linguísticos (1996), art.28º, afirma que:

> Todas as comunidades linguísticas têm direito a um ensino que permita aos seus membros adquirirem um conhecimento profundo do seu patrimônio cultural (história e geografia, literatura e outras manifestações da própria cultura), assim como o melhor

> conhecimento possível de qualquer outra cultura que desejem conhecer.

É nas escolas específicas que “a Libras como língua minoritária ganha vida própria. É nesses espaços que pessoas surdas comprometidas com sua comunidade podem exercer o direito de preservar uma cultura, fortalecendo uma identidade que não se envergonha da diferença”. (REBOUÇAS e AZEVEDO, 2011, p.180). Diante do exposto, cabe à escola promover aos surdos esse conhecimento da sua língua, da língua utilizada pelo país em que vive na modalidade escrita e de todas as multiculturas que fazem parte da sociedade nas quais estão inseridos.

A utilização da Libras está em conformidade com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 que estabelece em seu 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. 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 ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. (BRASIL, 2002).

Regulamentando a Lei 10.436, temos o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que dispõe sobre a Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Assim, o decreto acima citado, em seu capítulo IX, art. 30, das disposições finais, determina que:

> Os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, direta e indireta, viabilizarão as ações previstas neste Decreto com dotações específicas em seus orçamentos anuais e plurianuais, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2005).

Também consta, neste mesmo decreto, em seu capítulo IV, que trata sobre a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva (art.

22, § 2º) que “são denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL, 2005). Dessa forma, as escolas devem atender ao disposto na legislação que trata do uso e ensino da língua de sinais e da língua portuguesa na modalidade escrita como línguas de instrução. Mas, para que haja a concretização desse ensino bilíngue, é preciso que os órgãos da administração pública ofereçam, aos professores, qualificação e capacitação na Libras, ou seja, professores das diversas áreas com conhecimento sobre a diferença linguística do aluno surdo.

Considerando o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, cujo artigo 24º estabelece que ao surdo seja “facilitado o aprendizado da língua de sinais e a promoção da identidade linguística”, se faz necessário garantir que a educação de crianças, surdas e surdacegas, aconteça de maneira adequada e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social. Ao encontro dessa prerrogativa, temos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) a garantia de que todo aluno brasileiro tenha direito ao acesso a conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania. O sujeito surdo não difere dos demais seres humanos quanto ao direito de fazer parte de uma sociedade e ter acesso a conhecimentos que garantam o exercício pleno à sua cidadania, igual aos demais membros que nela vivem.

De acordo com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (lei nº 9.394), promulgada em 20 de dezembro de 1996, as instituições de ensino deverão assegurar aos estudantes surdos não só o ensino da Libras, mas uma metodologia e um currículo que atendam às suas especificidades linguísticas e culturais:

> Art. 4º é dever do Estado, garantir o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente[6] na rede regular de ensino. Art. 59º os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: **I -** currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades. (BRASIL, 1996).

[6] Preferencialmente e não obrigatoriamente. Assim, o aluno surdo e sua família poderão escolher em qual instituição de ensino ele quer estudar, se em uma escola regular que atende alunos com necessidades educacionais especiais ou em uma específica.

Por fim, temos a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). As escolas com alunos surdos matriculados devem atender ao disposto na Meta 4 do PNE, no sentido de garantir um ambiente linguístico favorável ao aluno surdo e surdocego, com oferta de profissionais capacitados para atender à escolarização desses discentes, como preconiza a legislação:

> 4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdo e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas regulares, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdo-cegos;
> 4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdo-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdo, e professores bilíngues; (BRASIL, 2014).

Mediante o exposto e em conformidade com a legislação vigente, é preciso oferecer ao educando surdo uma educação efetiva norteada pelo uso da Libras como primeira língua e do uso da Língua Portuguesa como segunda, na modalidade escrita, bem como formas de comunicação apropriadas para o esse aluno, oferecendo profissionais habilitados para a docência, conhecedores das especificidades linguísticas, culturais e identitárias desses discentes. A seguir é feita uma breve descrição da cidade de Manaus – Amazonas, no que se refere à rede estadual de educação e o ensino oferecido para alunos surdos.

1.3 A REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS E A OFERTA DE ENSINO PARA SURDOS

Manaus, capital do estado do Amazonas, é uma cidade com mais de dois milhões de habitantes, segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2017, localizada no centro da maior floresta tropical do mundo e situada entre os rios Negro e Solimões. Com relação à educação, existem

instituições públicas municipais, estaduais, federais e particulares que oferecem educação básica, além de universidades estaduais, federais e particulares. A educação infantil, antes também responsabilidade da rede estadual, hoje é oferecida apenas por instituições particulares e pela rede municipal de ensino, em conformidade com o capítulo IV da LDB.

Fazendo uma abordagem, especificamente, das escolas da rede estadual de educação de Manaus, segundo dados do Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e Censo Escolar 2015, temos:

Tabela 1 - Censo escolar 2015 da Rede Estadual de Educação de Manaus

NÍVEIS DE ENSINO	Nº DE ESCOLAS	ALUNOS MATRICULADOS	Nº DE DOCENTES
Ensino Fundamental	185	117.485	4.629
Ensino Médio	105	89.963	3.067

Fonte: Portal do MEC 2016

A educação da rede estadual em Manaus é gerenciada pela SEDUC – Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino, a qual foi criada em 1946 e alterada pela Lei 2.600, de 04 de fevereiro de 2000. De acordo com o site institucional da secretaria de educação, a SEDUC/AM possui várias competências, referentes:

> (i) à coordenação do processo de definição, implementação e manutenção de políticas públicas para a educação no Estado; (ii) à provisão de recursos necessários, métodos e profissionais qualificados para o aprimoramento dos serviços educacionais oferecidos à sociedade; (iii) à elaboração de planos, programas e projetos educacionais em conformidade com as diretrizes e metas governamentais; (iv) ao assessoramento às escolas estaduais na elaboração, execução e avaliação de programas educacionais e implementação de inovações pedagógicas no ensino fundamental e médio e modalidades; (v) à manutenção de sistema permanente de informações quantitativas e qualitativas, da população estudantil, da qualificação dos profissionais da educação e da infra-estrutura da rede escolar; (vi) à elaboração de estudos e pesquisa, definição e avaliação de indicadores da qualidade e efetividade do sistema educacional; (vii) ao oferecimento das condições de operacionalização e manutenção do processo de municipalização da educação, em parceria com os Municípios; (viii) à manutenção de intercâmbio sistemático com órgãos públicos, entidades privadas e organizações comunitárias, visando maior representação da sociedade no processo educativo; (ix) à elaboração, controle e fiscalização de projetos necessários ao cumprimento das competências desta Secretaria; (x) à promoção de ações e

> programas de política educacional, em articulação com as demais esferas de Governo, com o setor privado, as organizações não-governamentais e a sociedade civil; (xi) ao desenvolvimento de outras atividades atinentes à sua natureza, oferecendo apoio, subsídios e meios para a execução das políticas educacionais e de desenvolvimento do ensino; (xii) à execução de outras ações e atividades concernentes à sua natureza ou determinadas pelo Chefe do Poder Executivo.

De acordo com o Art. 3.º da Lei 2.600 de 04 de fevereiro de 2000, a Secretaria de Estado da Educação do Amazonas, dirigida pelo Secretário de Estado da Educação do Amazonas, com o auxílio de um Secretário Executivo e de quatro Secretários Executivos Adjuntos (Secretário Executivo Adjunto da Capital, Secretário Executivo Adjunto do Interior, Secretário Executivo Adjunto Pedagógico e Secretário Executivo Adjunto de Gestão), constitui-se da seguinte estrutura organizacional: órgãos colegiados[7], órgãos de assistência e assessoramento[8], órgãos de atividades-meio[9] e órgão de atividades-fim[10]. Trataremos, especificamente, deste último, uma vez que se refere ao proposto no nosso caso de gestão. Os órgãos de atividades-fim são compostos pelo Departamento de Políticas e Programas e Políticas Educacionais (DEPPE), Centro de Formação de Profissional "Padre José Anchieta" (CEPAN) e Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM).

Aqui, trataremos apenas do DEPPE, que possui cinco gerências, dentre elas a que nos interessa: a Gerência de Atendimento Educacional Específico (GAEE). Ela desenvolve o trabalho de acompanhar e auxiliar as escolas regulares[11] e específicas da capital e do interior do estado do Amazonas. De acordo com o site da SEDUC/AM, o DEPPE tem como competências:

> Planejar, orientar, coordenar, acompanhar e supervisionar o processo de formulação e implementação das políticas para a educação básica – ensino fundamental e ensino médio:

---

[7] **Órgãos colegiados**: Conselho Estadual de Educação, Conselho Estadual de Educação Indígena, Conselho de Alimentação Escolar, Conselho Estadual de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação; Comissão Interna de Ética; Comissão de regime Disciplinar do Magistério; Comissão de Tomada de Contas Especial.

[8] **Órgãos de Assistência e Assessoramento:** Gabinete (Assessoria Jurídica, Assessoria de Comunicação, Assessoria Administrativa) Secretaria Executiva, Secretaria Adjunta da Capital, Secretaria Executiva Adjunta do Interior, Assessoria Estratégica.

[9] **Órgãos de atividades-Meio:** Secretaria Executiva Adjunta de Gestão, Departamento de Planejamento e Gestão Financeira, Departamento de Gestão de Pessoas.

[10] **Órgãos de Atividades-Fim:** Secretaria Executiva Adjunta Pedagógica.

[11] Utilizamos o termo regulares para definirmos as escolas estaduais, acompanhadas pela GAEE, que possuem em seu quadro de matrículas alunos com necessidades educacionais especiais.

> alfabetização, educação de jovens e adultos, educação em direitos humanos, educação especial, educação do campo, educação escolar indígena, educação quilombola e educação para as relações étnicos-raciais; promover ações de fortalecimento, expansão e a melhoria da qualidade da educação; contribuir para o desenvolvimento inclusivo voltado à valorização das diferenças e da diversidade, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental visando a melhoria de políticas públicas transversais na rede estadual de ensino do Amazonas.

Segundo o site da SEDUC/AM, a GAEE assegura, em consonância com a SEDUC, o direito de todos à educação, por meio da implantação de serviços diferenciados que promovam a escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais. Dessa forma, esse órgão da secretaria de educação presta atendimento a 159 escolas regulares que atendem alunos com necessidades educacionais especiais, das quais 49 possuem alunos surdos matriculados. De acordo com a GAEE, as escolas regulares que atendem alunos com necessidades educacionais especiais foram organizadas como polos de referência[12] para atender os alunos surdos, uma vez que o quantitativo de profissionais capacitados em Libras é limitado. Das escolas regulares que atendem alunos surdos, 11 possuem profissionais intérpretes distribuídos entre elas e contam com 70 salas de recursos multifuncionais[13] para atender transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

Outra responsabilidade da GAEE é o suporte pedagógico e administrativo a quatro escolas específicas, a saber: EEACS, específica para pessoas que apresentam deficiência auditiva/surdez, com matrícula na Educação Infantil e Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano; Escola Joana Rodrigues Vieira, específica para pessoas que apresentam deficiência visual (cegas e baixa visão), com atendimento na Educação Infantil em estimulação precoce (0 a 3 anos) e Ensino Fundamental 1º ciclo; Escola Manoel Marçal de Araújo, específica para crianças que apresentam deficiência intelectual com matrícula na Educação Infantil, estimulação essencial e 1º ano do ensino fundamental; Escola Diofanto Vieira Monteiro, que se destina às

---

[12] Segundo Lena Rodrigues, assessora pedagógica da GAEE, as escolas polo são referências, pois possuem Atendimento Educacional Especializado, ou seja, as escolas estão preparadas para atender alunos com deficiências. São no total cinco, abrangendo a maioria dos alunos surdos e, estão localizadas, em sua maioria, em áreas centrais da cidade.

[13] De acordo com o site da SEDUC/AM as salas de recursos multifuncionais são espaços escolares onde se realiza o AEE, cujo objetivo é garantir a complementação curricular aos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em turmas inclusivas cursando o Ensino Fundamental ou Médio.

pessoas com deficiência intelectual maiores de 14 anos e tem como objetivo desenvolver atividades laborativas (atendimento diferenciado voltado para oficinas pedagógicas).

Conforme o site da SEDUC/AM, faz parte do núcleo de escolas atendidas pela Gerência de Atendimento Específico a Escola Estadual Mayara Redman Abdel Aziz – Centro de Apoio Pedagógico Especializado, que está subdividida em: Centro de Atendimento Educacional Específico para apoio à inclusão, avaliação e encaminhamento escolar; Núcleo de Atendimento de Altas Habilidades; Centro de apoio pedagógico para pessoas com deficiência visual; e Centro de Apoio Pedagógico Especializado para pessoas com deficiência auditiva/surdez, que desenvolve a formação de profissionais que atendem alunos surdos e organiza ações voltadas para o apoio a este segmento social.

Como se pode observar, no município de Manaus, apenas uma escola da rede estadual de educação oferece atendimento educacional específico para surdo e surdocegos, que é a EEACS. A seguir, faremos um breve histórico dessa instituição de ensino desde sua fundação, descrevendo sua estrutura administrativa e pedagógica: quadro de funcionários, horário de atendimento, modalidade de ensino oferecida, clientela, estrutura física, dentre outros aspectos que estão diretamente relacionados ao caso de gestão a ser investigado.

1.4 A EDUCAÇÃO PARA SURDOS OFERECIDA PELA ESCOLA ESTADUAL AUGUSTO CARNEIRO DOS SANTOS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Antes de iniciar o texto referente à escola, ressaltamos que as informações foram obtidas por meio de acesso aos diversos documentos da instituição, como PPP, processos[14] de alunos, regimento escolar, matriz curricular e proposta curricular, dentre outros necessários. Ressaltamos, ainda, que o acesso a esses documentos foi concedido pela equipe gestora.

A EEACS, pertencente à Coordenadoria Distrital de Educação (CDE) 01[15], foi criada pelo decreto nº 6331 de 13 de maio de 1982, especificamente para atender

[14] Pastas contendo documentos como: comprovante de residência, identidade, laudo, exame de audiometria e histórico ou parecer descritivo da vida do aluno.
[15] Órgão que responde à SEDUC/AM e é responsável em monitorar e acompanhar o trabalho pedagógico e administrativo desenvolvido na escola.

alunos surdos. Atualmente, cumpre os princípios estabelecidos na Constituição Federal de 1988 e demais documentos legais. Em 2004, devido à demanda, ampliou seu atendimento educacional para alunos surdocegos. (PPP, 2015, p.7).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2015, p.7) da EEACS, as atividades escolares, em 1982, iniciaram com 150 alunos matriculados nos turnos matutino, vespertino e noturno, com faixa etária de 4 a 25 anos. Em 2014, a escola tinha 146 alunos, nos dois turnos, assim distribuídos: matutino de 1ª ao 5ª ano (com 54 alunos) e vespertino de 6º ao 9º ano (com 92).

Atualmente, a escola funciona com 79 alunos, nos dois turnos, estando assim distribuídos: matutino do 1º ao 5º ano (32 alunos) e vespertino do 6º ao 9º ano (47 alunos). A diminuição no total de alunos matriculados se deu por diversos fatores, dentre eles, o principal, foi a mudança de prédio, exigência do Ministério Público, em virtude da falta de acessibilidade nas instalações anteriores. Hoje, a escola divide espaço com outra instituição específica de atendimento a alunos com deficiência intelectual. Apesar de o atual espaço possuir estrutura física acessível e estar localizado no centro da cidade, ainda enfrenta dificuldades no traslado dos alunos, pois na via de acesso, situada na frente da escola, não passa o transporte coletivo municipal, apenas na rua de trás. Outro fator que tem gerado inquietações é a divisão de alguns espaços com a outra escola específica, como a quadra e os banheiros. Vale ressaltar que o antigo prédio é próprio da SEDUC/AM, comprado para o funcionamento da EEACS.

No Quadro 1, apresentaremos a descrição dos atendimentos específicos desenvolvidos por cada professor, justificando, assim, o porquê de tantos professores para o quantitativo de alunos:

Quadro 1 - Atendimentos Específicos

TURNO MATUTINO	
ATENDIMENTO	**QUANTIDADE DE PROFESSORES**
LSB (teatro)	01
Professora Intérprete	01
Auxiliar da Vida Escolar (AVE)	02
Guia Intérprete	01
Projeto de Leitura	01
Instrutor de Libras (Libras)	02
Mídias	01
TURNO VESPERTINO	
ATENDIMENTO	**PROFESSOR**
Libras (teatro)	01

Professora intérprete (apoio pedagógico)	01
Guia intérprete	01
Instrutor de Libras (Libras)	02
Mídias	01

Fonte: PPP da EEACS 2015.

Estruturalmente, a escola possui um espaço pequeno em comparação ao anterior, que tinha três andares e 20 salas de aula, conforme registro do PPP. No espaço atual, são dez salas, das quais seis funcionam como salas de aula para alunos surdos, uma sala específica para surdocegueira e três para projetos (leitura, informática e recuperação de estudos em língua portuguesa e matemática). Conta, também, com uma sala para coordenação pedagógica, uma secretaria, uma sala para a gestora, uma cozinha, um refeitório, depósitos de merenda, de materiais pedagógicos, de limpeza e de materiais esportivos, uma quadra de esportes e um banheiro, sendo compartilhados com a outra escola, como informado no parágrafo anterior. Toda essa estrutura é administrada por uma diretora, dois apoios pedagógicos (uma por turno), 32 professores, dos quais dois são surdos, uma secretaria, dois auxiliares técnico-administrativos (um por turno), um agente de portaria, três vigias, duas merendeiras e três serviços gerais. Ressaltamos que a maioria dos funcionários (vigias, agente de portaria, serviços gerais, merendeiras e auxiliar administrativo) não possuem habilidades no uso da Libras, o que torna a comunicação difícil, uma vez que utilizam apenas gestos, sinais básicos ou solicitam interpretação de algum professor para interagir com os alunos.

A Matrícula dos alunos, diferente[16] das outras escolas, é realizada diretamente na EEACS com apresentação do laudo médico, exame de audiometria e demais documentos necessários. No PPP (2015, p.13) encontramos a missão, visão e valores da instituição, sendo:

> **Missão-**viabilizar e trabalhar o ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras como primeira Língua e a língua Portuguesa como segunda língua para que o aluno adquira aprendizagens significativas e seja autor do seu próprio conhecimento, onde professores, coordenadores e diretores têm a sua parcela de contribuição sendo mediadores deste processo. Assim formaremos cidadãos conscientes e críticos, capazes de participar ativamente da construção de uma sociedade mais justa. **Visão-** ser uma escola bilíngue de referência estadual e regional, oferecendo uma educação de qualidade para alunos surdos e surdocegos, respeitada pela

[16] Nas escolas regulares, conforme informado pela secretaria da EEACS, os alunos podem efetuar a matrícula em qualquer escola, pois é via sistema, independente da escola que vai estudar.

> comunidade surda, escolar e sociedade. **Valores-** acreditamos na educação para a equidade, pelo respeito às diferenças. Nossos principais valores são: a valorização pessoal, à ética, política, religiosa e moral como respeito a si mesmo e ao outro, a solidariedade e a fraternidade, a amizade como símbolo do amor e a justiça como princípio de igualdade.

No PPP (2015, p.14) e no plano de gestão anual, encontram-se os objetivos da EEACS. Destacamos o geral e alguns específicos que norteiam as atividades pedagógicas para a obtenção de metas, são eles:

> Geral: desenvolver uma prática pedagógica que favoreça a construção de sujeitos críticos, reflexivos, leitores e cidadãos, favorecendo sua atuação de forma dinâmica da sociedade, a partir de um trabalho pautado no direito e respeito à diferença dos estudantes do Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano desta instituição de ensino, valorizando a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como sua primeira língua. Específicos: 1- Adaptar o currículo escolar às especificidades linguística, identitária e cultural do estudante surdo. 2-Proporcionar um ambiente educacional bilíngue, buscando desenvolver práticas pedagógicas que considere a Libras como língua de instrução e a língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita, por meio de pesquisas e estudos na temática Bilíngue. 3- 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. 4-Desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos. 5-Desenvolver a disciplina de Libras, de forma a proporcionar, ao estudante surdo, o conhecimento de sua própria língua. 6-Desenvolver o planejamento pedagógico de maneira interdisciplinar e contextualizada. 7-Envolver os pais e comunidade nas atividades escolares, visando participação nas atividades interna e externa da escola, bem como a melhoria do acompanhamento dos filhos de surdo.

As práticas de ensino da EEACS mudaram ao longo dos anos e de acordo com a legislação vigente, conforme descrito na Proposta Curricular da escola. A instituição foi criada, inicialmente, com a finalidade de atender estudantes surdos, fundamentada pela abordagem educacional oralista, que se caracterizava “pelo aprendizado da Língua Portuguesa na sua modalidade oral e escrita na escola, por entender que esta era a única possibilidade de integrar o surdo na sociedade majoritária ouvinte” (SLOMSKI, 2010 *apud* PPP, 2015, p. 8).

O trabalho pedagógico consistia em metodologias com ênfase na oralização, como o atendimento individual, em que o estudante era atendido em cabines para o treino da fala oral e treino auditivo. Na sala de aula, trabalhava-se com a leitura labial e com, no máximo, 08 alunos por turma, devido à necessidade da comunicação oral com eles, sendo necessário ressaltar que essa perspectiva educacional predominava no cenário educacional (PPP 2015, p.5).

Por volta de 1995, a escola passou da abordagem oralista para a comunicação total, que se caracteriza pelo uso de todas as formas de comunicação, como o uso de sinais, mímicas, gestos, pantominas, recursos visuais, fala e outros, ou seja, a escola utilizou métodos diversificados de ensino que foram do oralismo até o reconhecimento da Libras como meio de comunicação pela Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002. (PPP, 2015 p.8).

Os professores da EEACS, no ano de 2000, participaram de uma formação pedagógica com ênfase na Libras, mas houve resistência de muitos, devido à predominância de um olhar ouvintista. Apesar de passados 17 anos, a Libras ainda não é totalmente reconhecida no ambiente escolar, pois não é utilizada por todos os funcionários da referida escola como base para a comunicação com os alunos surdos, uma vez que muitos profissionais são lotados para trabalhar na EEACS sem ter, ao menos, o curso básico de Libras, conforme consta nas pastas dos funcionários.

O método de ensino adotado pelos professores que desconhecem a metodologia bilíngue está entre a leitura labial pelos surdos, uso da fala pelos professores e comunicação total, formas que desvalorizam a língua natural dos surdos e suprimem sua identidade cultural, valorizando, assim, a cultura ouvinte. São, portanto, procedimentos e práticas embasados num currículo centrado na audição. Para sanar essa problemática, a escola orienta o professor a fazer um curso básico de Libras no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), mas como muitos professores trabalham dois ou três turnos, acabam não tendo tempo para se aprimorar. Ainda, é oferecido o curso de Libras para pais e comunidade, dentro da EEACS, mas o tempo disponibilizado para Horas de Trabalho Pedagógico (HTP) dos professores não coincide com o horário do curso, ficando estes sem a capacitação na Libras.

De acordo com o PPP (2015, p.11) da EEACS, que tem como pressupostos oferecer uma educação bilíngue para surdo:

> Uma escola bilíngue deve considerar as especificidades do educando surdo, sua língua como prioritária, exige um corpo docente que utiliza a Libras para ensinar, incentiva o uso da língua de sinais em todos os espaços escolares, usa recursos visuais nas aulas, contribui para a construção da identidade do sujeito surdo, através das interlocuções com os surdos adultos, propiciando um ensino direcionado a esse estudante.

A proposta curricular bilíngue da EEACS iniciou seu processo de construção em 2012, sendo concluída no início de 2015, submetida para aprovação do CEE no mesmo ano. De acordo com a proposta curricular bilíngue da EEACS, em cada ano da vida escolar, o aluno poderá aprender, nas mais diversas disciplinas, conteúdos relacionados tanto à disciplina cursada quanto às suas características de uma pessoa pertencente à comunidade surda, obtendo, assim, um currículo que respeita a sua Identidade e Cultura surda.

Dessa forma, os Componentes Curriculares, baseados na legislação educacional vigente, LDB e Parâmetros Curriculares Nacionais, não são subtraídos em seu Conteúdo Programático, mas acrescidos da Cultura e Identidade Surdas e outros aspectos relacionados à Surdez. Assim, o Currículo da EEACS deverá ser enriquecido e transmitido ao aluno surdo em sua língua primeira e também na língua portuguesa na modalidade escrita, tornando o aluno apto a exercer sua cidadania.

Figura 1 - Matriz Curricular da EEACS

ESCOLA ESTADUAL AUGUSTO CARNEIRO DOS SANTOS

ESTRUTURA CURRICULAR DIFERENCIADA

ESTRUTURA CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS - CAPITAL

Legislação		Área do Conhecimento	Componente Curricular	I Ciclo						II Ciclo				6º Ano		7º Ano		8º Ano		9º Ano		Carga Horária Total
				1º Ano		2º Ano		3º Ano		4º Ano		5º Ano										
				S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	
Lei Federal Nº 9.394/96 RES. Nº 02/98-CNE RES. Nº 078/00-CEEAM Lei 11.114/05 e 11.274/06 Lei Nº 10.436/02 Decreto nº 5.626/05	Base Comum Nacional	Linguagens	Língua Portuguesa	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	4	160	4	160	4	160	4	160	1.640
			Artes	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	360
			Educação Física	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	720
		Ciências Naturais e Matemática	Matemática	4	160	4	160	4	160	5	200	5	200	4	160	4	160	4	160	4	160	1.520
			Ciências	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	3	120	3	120	3	120	3	120	680
		Ciências Humanas e Sociais	História	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	3	120	3	120	3	120	3	120	680
			Geografia	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	3	120	3	120	3	120	3	120	680
			Ensino Religioso	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	360
	Parte Diversificada (Área de Linguagem)		Língua Brasileira de Sinais	4	160	4	160	4	160	3	120	3	120	2	80	2	80	2	80	2	80	1.040
			Língua Estrangeira Mod. Inglês	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	80	2	80	2	80	2	80	320
			Francês ou Espanhol	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	TOTAL GERAL DA CARGA HORARIA			20	800	20	800	20	800	20	800	20	800	25	1000	25	1000	25	1000	25	1000	8.000

Fonte: Proposta Curricular da EEACS, 2015, p.48.

Quanto aos conteúdos ministrados pelos docentes da EEACS, que devem atender ao proposto no PPP – ou seja, ter relação não só com a disciplina, mas com os conteúdos que estejam relacionados à cultura e identidade surda –, de acordo com o planejamento anual entregue por cada docente à coordenação pedagógica da escola, poucos professores possuem em seus planos conteúdos relacionados à surdez. Ainda de acordo com a Proposta Curricular (2015, p. 48) da EEACS, a matriz curricular deverá contemplar, conforme figura 1.

As disciplinas oferecidas são as mesmas que constam na grade curricular de uma escola regular, com exceção da Libras que, embora seja ministrada para todos os alunos de 1º ao 9º ano, ainda não consta no SIGEAM. Assim, muitos alunos acabam não valorizando o ensino, pois não conseguem acompanhar seu rendimento pelo boletim escolar, que não contempla a disciplina Libras. Vale ressaltar que a Libras foi inserida na grade curricular retirando tempos de aula de Língua Portuguesa e de Matemática, semanalmente, para cada série do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), como demonstrado na figura 1, que se refere à estrutura curricular diferenciada.

A forma como o horário de aula foi organizado para atender os alunos difere entre os dois turnos, em virtude dos projetos disponibilizados no turno matutino. Dessa forma, os alunos do 1º ao 5º ano possuem os seguintes professores:

Quadro 2 - Professores de sala – matutino

QUANTIDADE DE PROFESSORES	ANO	DISCIPLINA	FORMAÇÃO
01	1° 01	Português, história, geografia, ciências, religião, artes e matemática;	Magistério/ fisioterapia
01	3° 01	Português, história, artes, religião geografia e ciências;	Normal Superior
01	3º 02	Português, história, geografia, Ciências, religião e artes;	Pedagogia
01	4º 01	Português, história, artes, religião, geografia e ciências;	Língua Inglesa
01	5º 01	Português, história, artes, geografia, ciências e religião	Pedagogia
01	3° 01 e 02	Matemática	Normal Superior
01	4° 01 e 5° 01	Matemática	Normal Superior
01	4° 01 e 5° 01	Educação Física	Educação Física

Fonte: PPP 2015 da EEACS.

Abaixo, apresentaremos um quadro com a relação do quantitativo de professores que trabalham em sala de aula, no turno vespertino, a formação destes e suas respectivas disciplinas. Ressaltamos que até o final de 2015, quando a escola funcionava no prédio de origem, os professores eram específicos por disciplina, ou seja, não havia acúmulo de disciplinas para apenas um professor. Isso aconteceu devido à diminuição de turmas na escola, que antes contava com 11 salas de aula e hoje possui apenas seis funcionando.

Quadro 3 - Professores de sala – vespertino

QUANTIDADE DE PROFESSORES	DISCIPLINA	SÉRIE/ANO	FORMAÇÃO
01	Língua Inglesa Ensino Religioso	6º 01 e 02, 7º 01, 8° 01, 9° 01 e 02 9° 02	Língua Inglesa
01	História Ensino Religioso	6° 01 e 02, 8° 01 e 9° 01 e 02 8° 01	História
01	Matemática Ensino Religioso	6º 01 e 02 e 7º 01 6° 01	Normal Superior
01	Língua Portuguesa	6° 01 e 02 e 7° 01	Pedagogia
01	Líng. Portuguesa Ensino Religioso	9° 01 e 02 e 8° 01 9° 01	Língua Portuguesa
01	Educação Física	6° 01 e 02, 7° 01, 8° 01, 9° 01 e 02	Educação Física
01	Ciências Ensino Religioso	6° 01 e 02, 8° 01, 9° 01 e 02 7° 01	Ciências Biológicas
01	Geografia Ensino Religioso	6° 01 e 02, 8° 01, 9° 01 e 02 6° 02	Normal Superior
01	Matemática	8º 01, 9º 01 e 02.	Normal Superior Administração em Recursos
01	Artes Ciências Geografia História	6° 01 e 02, 7° 01, 8° 01 e 9° 01 e 02 7° 01 7° 01 7º 01	Pedagogia

Fonte: PPP 2015 da EEACS.

A lotação desses professores é realizada, via sistema, pela SEDUC, de acordo com a disponibilidade de vagas sinalizada pela escola, não havendo preocupação quanto ao professor possuir ou não habilidades da Libras, sendo apenas apresentado o documento que comprova que esse profissional fez um curso

na área de Educação Especial com carga horária igual ou superior a 80h/a. Vale ressaltar que o sistema da escola não é condizente com a realidade desta, ou seja, a lotação não acontece obedecendo os projetos desenvolvidos (com exceção da Libras, para a qual existe a carga para lotação desse profissional).

Já no turno vespertino os professores são lotados de acordo com as disciplinas de uma escola regular que atende alunos com necessidades educacionais especiais e em conformidade com o sistema, mesmo com o acréscimo da disciplina Libras, ou seja, consta no sistema a vaga para professor de Libras, mas não consta a disciplina no sistema. Também existem os projetos de recuperação de estudos para alunos no contraturno, sendo organizados da seguinte forma: em uma sala, um professor atende alunos do I ciclo (1º ao 3º ano) e na outra sala são atendidos os alunos do II ciclo (4º e 5º ano). Os professores, para atuarem nessas salas, devem ser formados em Pedagogia, mas a escola acaba organizando esses profissionais conforme os professores disponibilizados pela secretaria, podendo ser formados em Pedagogia, Normal Superior, dentre outras áreas. No sistema, constam duas vagas para professores chamados de LSB[17], uma para cada ciclo.

Em relação ao ensino da disciplina Libras, vale ressaltar que, como toda língua de sinais, é uma língua de modalidade espaço-visual. De acordo com Gesser (2009, p.21), “é necessário que nós, indivíduos de uma cultura de língua oral, entendamos que o canal auditivo diferente que o surdo usa para se comunicar não anula a existência de uma língua tão natural, complexa e genuína como é a língua de sinais”. Sobre a diferenciação entre língua oral e visual, Brito (1995, p.19) ressalta que:

> As línguas de sinais se distinguem das línguas orais porque se utilizam de um meio ou canal visual-espacial e não oral-auditivo. Assim, articulam-se espacialmente e são percebidas visualmente, ou seja, usam o espaço e as dimensões que ele oferece na constituição de seus mecanismos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos para veicular significados, os quais são percebidos pelos seus usuários por meio das mesmas dimensões espaciais.

Os Pareceres CNE/CES nº 492/2001 e 1.363/2001 afirmam:

[17] Língua Brasileira de Sinais. A escola utiliza esse termo para diferenciar no sistema de lotação os professores surdos dos ouvintes. Assim, utiliza Libras para lotar professores surdos e LSB para lotar professores ouvintes.

> Considerando os diversos profissionais que o curso de Letras pode formar, os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos Estudos Linguísticos Literários, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Esses estudos linguísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais; devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática – essenciais aos profissionais de Letras - de forma integrada aos conteúdos caracterizadores básicos do curso de Letras.

Diante do exposto, a formação do professor para o ensino da Libras deve ser, preferencialmente, em Letras-Libras, pois este curso tem o currículo necessário que proporciona ao docente uma habilitação adequada, uma vez que trabalha conteúdos relacionados à estrutura gramatical e às abordagens linguísticas dessa língua. No entanto, os dispositivos do decreto 5.626, evidenciam a formação de três perfis de profissionais que estão capacitados para o ensino dessa disciplina:

> Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.
> Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.
> Art. 7º Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis: I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação; II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação; III - professor ouvinte bilíngue: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

Conforme observado, as portarias indicam quais são os profissionais que devem atuar no ensino da Libras. Embora não tenha uma orientação com bases legais sobre o profissional para o ensino da Libras, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, o PPP da EEACS está de acordo ao pressuposto nas legislações vigentes, mas em seu quadro de lotação, conforme consta no Sistema Integrado de Lotação de Servidores (SILS) da escola em questão, comando

CONFUC – Consulta Função de Servidor, uma professora surda ministra a disciplina geografia, mesmo sendo graduada em Letras Libras, Pedagogia e possuir especialização em Libras. Além dela, outros docentes atuam em outras áreas que não são a de sua formação, como será demonstrado no subitem 1.4.1 desta pesquisa.

Todos os docentes que trabalham na escola realizam três tipos de planejamentos, sendo eles denominados planejamento anual, bimestral e HTP, que obedecem a LDB:

> Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
> V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

No que se refere às HTP, a EEACS está organizada em conformidade com a Lei Estadual nº 3.951, de 04 de novembro de 2013, artigo 5º, que trata sobre a composição da jornada de trabalho, devendo ser "no máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos". Em consonância com o prescrito na lei, temos a Instrução Normativa nº 003/2015 – SEDUC que trata, em detalhes, sobre as HTP:

> Hora de Trabalho Pedagógico refere-se a 1/3 da jornada semanal do professor dentro dos parâmetros estabelecidos no projeto à preparação e avaliação do trabalho didático, ao nivelamento, à formação continuada e à elaboração com a administração da escola, como: reuniões pedagógicas, articulação com a comunidade e aperfeiçoamento profissional, conforme Lei Estadual nº 3.951, de 04 de novembro de 2013, art. 5º.

Além desses documentos, a escola também recebeu o manual de HTP elaborado pela CDE 01 no ano de 2013, distribuído para todas as escolas. O manual é um livrinho que orienta as escolas na organização das horas pedagógicas. Nele, constam legislação, conceito, finalidade, objetivos e como organizar a HTP, além de os principais atores desse processo e a função do pedagogo, do apoio pedagógico e a do gestor, a qual descreveremos abaixo:

> Organizar um cronograma com um horário fixo para as reuniões da coordenação pedagógica com os professores; acompanhar, junto

> com o coordenador, as necessidades de aprendizagem dos alunos e as dificuldades docentes; garantir que o coordenador disponha de tempo para ler, estudar e participar das atividades formativas que o capacitem a fazer a reflexão prática e o aperfeiçoamento das estratégias de ensino dos professores; acompanhar a pauta das reuniões pedagógicas e, se possível, os encontros; verificar se o que é discutido durante a formação é utilizado em sala de aula por meio do acompanhamento do impacto no desempenho dos alunos e de conversas com o coordenador pedagógico; evitar solicitar do coordenador pedagógico outras tarefas que não a do acompanhamento ao trabalho docente.

No início do ano letivo, todos os professores receberam uma pasta para registro das HTP, em que constam o horário fixo destinado a essas horas e uma tabela a ser preenchida com as atividades desenvolvidas durante as horas extraclasse, conforme apresentado na figura 2:

Figura 2 - Ficha de registro das HTP pelos professores

SEDUC
Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino

( ) MATUTINO ( ) VESPERTINO MÊS: _____ SÉRIE: _____

PROFESSOR (A):																		ÁREA DO CONHECIMENTO:
	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS																	
DIA	Planejamento de aulas	Estudo indiv. e coletivo	Elaboração de atividades	Planejamento quinz. mens.	Correção de trabalhos	Elab. Organiz. simulados	Elaboração de provas	Pesquisa internet	Correção de provas	Pesquisa em livros	Confecção de mat. pedg.	Lançamento e verif. nota	Lançamento de frequência	Lançamento de Conteúdo	Estudo colet. Textos pedg.	Formação Contínuada	Atendimento aos pais	Outros
03																		
04																		
05																		
06																		
07																		
10																		

Fonte: pasta de HTP dos professores da EEACS.

Com base no preenchimento desse registro de HTP, pelos professores, a coordenação pedagógica da escola preenche outra tabela com o levantamento das atividades desenvolvidas por todos os professores durante as horas extraclasse. Esse documento é entregue à CDE-01 todo final de bimestre. O documento serve para mensurar quais atividades são mais frequentemente desenvolvidas pelos docentes e o impacto causado, direta ou indiretamente, nas suas práticas pedagógicas.

O plano de curso anual possui um modelo padrão seguido por todos os professores, preenchido e entregue ao apoio pedagógico no início do ano letivo. Já as reuniões para realização do planejamento bimestral, desenvolvido sem os alunos,

também possuem um documento com modelo padrão para todos os professores. Este planejamento segue datas definidas no calendário escolar organizado pela SEDUC-AM, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 4 - Datas dos planejamentos bimestrais

DATAS	PLANEJAMENTOS
03/02/2017	1º bimestre
24/04/2017	2º bimestre
14/07/2017	3º bimestre
27/09/2017	4º bimestre

Fonte: calendário escolar capital e interior do Amazonas 2017.

Os dois planejamentos (bimestral e de curso anual) são preenchidos com base na proposta curricular da SEDUC-AM e proposta curricular da EEACS, sendo que o plano anual é entregue ao apoio pedagógico no final do primeiro mês de ensino, e o bimestral entregue sempre no 5º dia útil posterior à data de planejamento prevista no calendário escolar.

De acordo com o calendário escolar, a EEACS realizará quatro planejamentos bimestrais, conforme apresentado no Quadro 3, com toda a equipe pedagógica da escola, ao longo do ano letivo. Esses momentos são destinados à apresentação e discussão em torno do cronograma de atividades a serem realizadas durante todo o bimestre, conforme Figura 3.

Conforme observamos, durante o planejamento são apresentadas as atividades a serem executadas durante os três meses relacionados ao 1º bimestre, o que demanda muito tempo destinado a informações e pouco para discussões relacionadas ao ensino e aprendizagem dentro de sala de aula, como métodos de ensino a serem adotados, avaliações aplicadas, rendimento dos alunos, compartilhamento de experiências exitosas, dentre outros.

Ao observarmos com mais atenção a organização do planejamento, percebemos que a distribuição das atividades está apresentada por mês, sendo que em todos eles percebemos datas comemorativas que, possivelmente serão desenvolvidas por professores já definidos.

Figura 3 - Planejamento da EEACS – 1º Bimestre

PLANEJAMENTO DOS ANOS FINAIS – 6º AO 9º

Período de 06/02 a 20/04 – 50 dias letivos

TEMA GERADOR: Carnaval, uma das expressões culturais de uma nação.

OBJETIVO GERAL: Desenvolver atividades dinâmicas e interdisciplinares que abarcam as manifestações da cultura popular.

ATIVIDADES DO BIMESTRE

FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL
01/02 - Início do ano escolar e Jornada Pedagógica	01/03 - Recesso de Carnaval	02/04 - Dia Mundial da conscientização sobre o autismo (na escola comemoração dia 28/03).
02/02 - Jornada Pedagógica	03/03 - Entrega do Planejamento Anual	07/04 - Plano de Ação: Dia de Combate ao Bullying Inglês/Alan e Joelma
03/02 - Jornada Pedagógica	08/03 – Data limite da AV-1	14/06 - Páscoa (Comemoração dia 13/04)
06/02 - Início do ano Letivo de 2017	08/03 - Dia Internacional da mulher (Comemoração ao enfrentamento sobre a violência contra as mulheres) LP/ Karen	18/04 - Dia do Livro Infantil
10/02 - Entrega do Plano Bimestral	15/03 - Dia do Circo	19/04 - Dia do Indio
24/02 - Augusto na Folia	15/03 - Dia da Escola	19/04 – Data limite da AV-3

Fonte: Painel da sala dos professores da EEACS em 2017.

Outro ponto abordado tanto no PPP quanto no Regimento Escolar da EEACS está relacionado às avaliações da escola. De acordo com o PPP (2015, p.40), também deverão ser diferenciadas, uma vez que o professor tem a liberdade de utilizar-se da língua portuguesa e também de diversas formas que privilegiem a língua de sinais como primeira língua do aluno. Produções que estimulem a oralidade podem ser gravadas em vídeos e refeitas, caso o aluno necessite de correções para alcançar um aprendizado significativo.

No regimento da EEACS (2015, p. 13), o número de avaliações mínimas por bimestre do ensino básico dos níveis e etapas de ensino deve corresponder à seguinte forma:

Tabela 2 - Quantidade de avaliações por modalidade de ensino e disciplina

Componente Curricular	I CICLO Ensino Fundamental	II CICLO Ensino Fundamental	Ensino Fundamental Anos Finais
Língua Portuguesa	3	3	3
Arte	2	2	2
Educação Física	2	2	3
Matemática	3	3	3
Ciências	2	2	3
História	2	2	3
Geografia	2	2	3
Língua Estrangeira Moderna	2	2	3
Ensino Religioso	2	2	2

Fonte: Regimento da EEACS 2015, p.13.

Percebe-se que tanto o regimento escolar quanto o PPP da EEACS não contemplam a disciplina Libras em seu quadro de avaliações mínimas por bimestre, mesmo a escola tendo uma proposta curricular diferenciada e professores surdos em seu quadro administrativo. Um aspecto não contemplado, observado na maioria dos planejamentos bimestrais e anuais entregues à coordenação pedagógica da escola, é a falta de avaliações em L1, que é a Libras, língua materna dos alunos surdos. A maioria das avaliações tem como descrição os procedimentos presentes no planejamento, provas e trabalhos escritos, ou seja, os alunos são avaliados em L2, que é a língua portuguesa na modalidade escrita. Apenas os professores de Libras adotam a avaliação em L1, mas não fazem registro em vídeo dessa forma de avaliação.

1.4.1 Os alunos

De acordo com o PPP (2015, p.30) da escola, os educandos residem, em sua maioria, em bairros distantes da instituição de ensino. A maioria estuda no turno vespertino, conforme demonstra Tabela 3, o que possibilita, para alguns, disponibilização de tempo para trabalhar no contraturno.

Tabela 3 - Distribuição de alunos matriculados

TURNO	SÉRIE	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS	FAIXA ETÁRIA
Matutino	1º ano 01	04	6 a 11 anos
	3º ano 01	06	9 a 25 anos
	3º ano 02	05	8 a 15 anos
	4º ano 01	06	10 a 15 anos
	5º ano 01	11	10 a 17 anos
Vespertino	6º ano 01	09	13 a 17 anos
	6º ano 02	07	12 a 17 anos
	7º ano 01	06	15 a 17 anos
	8º ano 01	12	15 a 21 anos
	9º ano 01	06	15 a 19 anos
	9º ano 02	07	16 a 37 anos
TOTAL DE ALUNOS		79	

Fonte: Secretaria da EEACS 2017

A faixa etária dos alunos matriculados varia de 06 a 37 anos. Ressaltamos que a aluna de 25 anos matriculada no 3º ano 01 é uma surdacega que iniciou o processo educacional na escola já com idade avançada, em 2009. No 9º 02, a aluna de 37 anos está amparada pela Lei da terminalidade[18], mas foi opção da mãe, servidora da escola, que sua filha permanecesse matriculada e estudando na escola até a presente data.

De acordo com a LDB, o Ensino Fundamental com nove anos de duração deve ser iniciado aos seis anos de idade e ser concluído aos quatorze anos. Ainda em relação à idade certa para matricula, em cada série, o portal do Ministério da Educação e Cultura (MEC) disponibiliza um documento intitulado “Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação”, em que encontramos uma tabela que traz uma orientação mais descritiva sobre esses dados:

[18] Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394\96, Inciso II do Artigo 59, Resolução CNE\CEB 02\01, Artigo 16 e Parecer do Conselho Nacional de Educação 17\01, é prevista a terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências. A terminalidade específica prevê viabilizar ao aluno com grave deficiência intelectual ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do Artigo 32 da LDBN, terminalidade específica do ensino fundamental, por meio da certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional.

Tabela 4 - Idade correspondente para matrícula em cada série

8 anos de duração	9 anos de duração	Idade correspondente no início do ano letivo (sem distorção idade/ série
-	1º ano	6 anos
1ª série	2º ano	7 anos
2ª série	3º ano	8 anos
3ª série	4º ano	9 anos
4ª série	5º ano	10 anos
5ª série	6º ano	11 anos
6ª série	7º ano	12 anos
7ª série	8º ano	13 anos
8ª série	9º ano	14 anos

Fonte: Portal do MEC 2016

De acordo com a legislação em vigor e Tabela 4, a EEACS enfrenta o problema de distorção idade-série. Isso se deve à matrícula tardia dos alunos. Outro fator que também tem contribuído com essa distorção, segundo pareceres descritivos dos alunos, é a reprovação gerada pela matrícula de alunos provenientes da inclusão, ou seja, são alunos que não possuem competências e habilidades em L1 e/ou L2.

1.4.2 Os professores

Com relação ao perfil do profissional, existem dois documentos que tratam do assunto: o PPP e o regimento escolar. Para atuar no espaço da escola, consideram-se, preferencialmente, profissionais com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos. Conforme nos esclarece Morais e Lunardi-Lazzarin (2009, p.24):

> E é nessa singularidade que a educação de surdo se une, produzindo novas maneiras de se pensar uma educação e um currículo que não simplesmente ensine técnicas, conhecimentos, mas que, atrelada aos conhecimentos escolares, narre saberes subjetivos da cultura e das identidades surdas.

Nesse sentido, destaca-se a necessidade da competência e fluência em Libras. Além desse aspecto, o profissional, de acordo com o PPP (2015, p.32), deve preferencialmente:

> 1-Conhecer e respeitar a cultura surda e a diferença identitária do indivíduo surdo; 2-Valorizar a experiência visual do surdo; 3-Pesquisar e compreender a literatura a fim de buscar informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo; 4-Conhecer e utilizar equipamentos e novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos, no processo de ensino-aprendizagem; 5-Ter a sensibilidade para identificar as necessidades do aluno e adaptar o currículo conforme a especificidade de cada discente; 6-Proporcionar aos alunos o conhecimento didático-pedagógico em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental; 7-Ser dinâmico, criativo, com metodologias inovadoras e técnicas diferenciadas direcionadas para a educação de surdo; 8-Ter noção da Língua Portuguesa para surdo (L2); 9-Ser ensinável, aberto ao diálogo, pró-ativo, prestativo; 10-Ter a prática da pesquisa contínua e compartilhar saberes; 11- Ser sensível e atencioso no trato com todos.

O profissional dessa instituição deve estar preparado para compreender cada aluno em suas potencialidades, singularidades e diferenças, oferecendo o estímulo satisfatório no processo de ensino e aprendizagem voltado ao educando surdo, o que vai ao encontro do Regimento da EEACS, segundo o qual os professores e pedagogos da instituição deverão ser avaliados quanto a prática educativa; dimensões política, técnica e humana; índice de aceitação pelos alunos; qualidade e forma dos instrumentos de avaliação e/ou trabalhos escolares; nível de estímulo e facilitação da aprendizagem dos alunos; índice de aproveitamento e/ou promoção dos alunos; conhecimento da cultura e identidade Surda; conhecimento e fluência na Libras, dentre outros.

A Tabela 5, apresentada a seguir, nos dá uma visão do quadro funcional dos docentes da escola, que também vai de encontro ao pressuposto no regimento escolar e PPP da escola.

Tabela 5 - Levantamento de dados dos professores da EEACS em 2016

TURNO	Nº DE PROFº.	SITUAÇÃO FUNCIONAL		FORMAÇÃO NA ÀREA DE ATUAÇÂO	FORMAÇÃO (CURSOS LIBRAS)
		EFETIVO	CONTRATADO		
Matutino	22	17	5	18	20
Vespertino	18	13	5	13	15
TOTAL	40	30	10	32	35

Fonte: PPP da EEACS 2015.

Apesar de a maioria dos profissionais da EEACS serem efetivos, ainda existe em seu quadro funcional, entre efetivos e contratados, docentes que fizeram cursos de Libras, mas não têm formação para o processo de ensino bilíngue para alunos surdos.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) prevê na sua Meta 4, estratégia 4.7: “garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos”. Seguindo a mesma prerrogativa, temos o Decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005, que também “assegura que os alunos surdos tenham uma educação bilíngue”. Além desses, o PPP da escola, Regimento Escolar e Proposta Curricular diferenciada sugerem a mesma proposta de ensino, ou seja, o bilinguismo.

Com base nesses documentos, a justificativa da importância dessa pesquisa se dá em virtude da necessidade de propor ações para adequar as práticas de ensino da EEACS, contemplando o direito linguístico do sujeito surdo em adquirir competências e habilidades por meio da sua língua materna e, dessa forma, melhorar seu desempenho em L2.

A contratação de professores que não possuem proficiência na Libras e/ou conhecimentos para o ensino bilíngue (apresentam, na maioria das vezes, formação em cursos de Libras básico, intermediário e avançado) e o fato de muitos não terem a devida formação na área de atuação afetam o processo de aprendizagem dos alunos, pois são lotados professores formados em Pedagogia ou Normal Superior para ministrarem aulas de Geografia, História, dentre outras, o que gera dúvidas quanto ao método e conteúdo a serem utilizados. Assim, ficam divididos entre o oralismo, comunicação total e Libras, não sabendo ao certo quais métodos utilizar de maneira a desenvolver, nos alunos, competências e habilidades na Libras e na língua portuguesa na modalidade escrita.

Todo esse contexto tem resultado em baixo desempenho dos alunos nas avaliações escolares quanto à aquisição da segunda língua (língua portuguesa na modalidade escrita) e na insatisfação daqueles docentes que ‘caminham sozinhos’, utilizando uma metodologia que valoriza a Libras como base para o ensino da Língua Portuguesa. Há, nessa perspectiva, a necessidade de um olhar de respeito e valorização das diferenças para que se possa construir uma educação que leve o

estudante surdo aos conhecimentos de mundo da mesma forma que um estudante ouvinte.

Acreditamos que vários fatores têm impedido a melhoria da qualidade de ensino oferecido aos alunos surdos da EEACS e o estabelecimento desta como escola bilíngue. Algumas hipóteses sobre empecilhos para a efetivação de práticas de ensino que desenvolvam competências e habilidades em L1 e L2 pelos alunos da EEACS são: o contexto histórico educacional vivido pela escola ao longo dos anos, tendo como foco o método oralista; planejamentos focados em informes sobre o cronograma bimestral; métodos diversificados de ensino adotados pelos professores; falta de autonomia da gestão na contratação de professores que sejam capacitados em Libras; falta de utilização de recursos visuais adaptados ao ensino de surdo; sistema de avaliação com foco em L2; e falta de formação dos profissionais que trabalham na escola.

Diante do exposto, este trabalho busca responder à seguinte questão: ‘Quais ações podem ser desenvolvidas para tornar mais efetivas as práticas de ensino voltadas aos alunos surdos da EEACS?’. Pensando em encontrar respostas para essa problemática, deu-se início a essa pesquisa que tem como objetivo propor ações aos profissionais da EEACS a fim de adequar as práticas de ensino voltadas aos alunos surdos, contemplando o direito linguístico desse aluno em adquirir competências e habilidades por meio da Libras e, dessa forma, melhorar seu desempenho em L2.

Assim, a análise dos dados referentes ao ensino oferecido aos alunos surdos da EEACS será realizada com mais propriedade no próximo capítulo, partindo de fundamentação teórica, observação e entrevista realizada com os profissionais da referida escola, traçando um comparativo entre os documentos utilizados por ela e sua prática pedagógica.

2. UM OLHAR CRÍTICO PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Após descrever o ensino oferecido aos alunos surdos da EEACS e trazer um panorama do cenário educacional nacional, venho apresentar o embasamento teórico da pesquisa, a metodologia utilizada para realizá-la e, finalmente, a análise dos dados coletados.

Este capítulo está dividido em três seções. Na primeira, são apresentadas algumas concepções teóricas com base nos estudos de pesquisadores que abordam aspectos relacionados ao sujeito surdo e fatores ligados à sua educação. Para este estudo, apresentamos as correntes de pensamento dos autores Haydt (1992), Perlin (1998), Skliar (1998), Arellano (2002), Sá (2002), Libâneo (2006), Guarinello (2007), Santana (2007), Gesser (2009), Hornenberger (2009), Karnopp (2009), Stümer (2009), Thoma (2009), Albres (2010), Moura (2011), Rosa (2011), Soares (2013), Rezende (2014), Silvério (2014), Coaracy (2017), Luckesi (2017), Vasconcellos (2017), Gama e Figueiredo (S/D) e Silva e Santos (S/D). Perceber o pensamento dos diversos autores sobre o conceito de sujeito surdo e concepções sobre o processo de ensino e aprendizado desses alunos nos ajudará durante análise e comparação dos dados obtidos, pois, assim, refletiremos sobre as possíveis ações a serem desenvolvidas em prol da efetivação de um melhor desempenho dos professores na educação de/com/para surdos.

A segunda seção apresenta o caminho metodológico realizado no processo de investigação, enquanto na terceira seção, que se subdivide em três, são realizadas a apresentação e a análise da pesquisa de campo, organizadas com base nos seguintes eixos: perspectivas em torno da concepção de sujeito surdo, desafios da prática pedagógica e desafios na formação do professor bilíngue. Já na quarta e última seção, apresentamos os achados da pesquisa e o fechamento do capítulo, destacando os principais problemas encontrados com a pesquisa de campo.

2.1 EDUCAÇÃO DE/COM/PARA SURDOS: ENTRE O ORALISMO E O BILINGUISMO

A compreensão de alguns momentos que fizeram ou fazem parte do contexto educacional de 35 anos da EEACS, já citado no capítulo 1, o qual apresenta as metodologias de ensino adotadas pela escola ao longo desses anos, nos fizeram pensar em aspectos relevantes desse processo – como o conceito de sujeito surdo, o planejamento, as avaliações aplicadas, a formação de educadores bilíngues e o ensino de surdos para esses alunos – como pontos fundamentais para esclarecer o leitor sobre a relevância deles para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que tenham como objetivo melhorar o ensino e a aprendizagem destinados aos alunos surdos da escola.

2.1.1 Surdo: que sujeito é esse?

Durante muitos anos, o sujeito surdo foi tratado como alguém que precisava falar para expressar o seu conhecimento e ouvir para compreender o outro. Acreditava-se que esse sujeito era alguém que precisava ser clinicamente tratado, sendo visto como alguém que tinha uma espécie de doença e que precisava ser curado, como podemos observar no texto de Gesser (2009, p.46):

> Infelizmente, o povo surdo tem sido encarado em uma perspectiva exclusivamente fisiológica (déficit de audição), dentro de um discurso de normalização e de medicalização, cujas nomeações, como todas as outras, imprimem valores e convenções na forma como o outro é significado e representado. Cabe ressaltar, por outro lado, que não é apenas a escolha acertada de um termo que elimina os preconceitos sociais. Os preconceitos podem estar disfarçados até mesmo nos discursos que dizem assumir a diferença e a diversidade.

Dentro das escolas, essa normalização acontecia, ou ainda acontece, por meio do método oral de ensino. Como nos diz Albres (2010, p.28):

> Nessa proposta, a criança, desde a mais tenra idade, já deve ser submetida a um processo de reabilitação que inicia com a estimulação auditiva e que consiste no aproveitamento dos resíduos auditivos para possibilitar a discriminação dos sons que ouve.

Nessa concepção, o surdo precisa se apropriar da linguagem oral, ou seja, precisa falar e compreender o que o outro fala por meio da leitura labial. Ao utilizar esse método, a escola passa a compreender o surdo apenas pelo olhar clínico,

alguém que possui uma deficiência e que, por ser minoria, precisa se adequar à língua majoritária.

A aplicação desse método de ensino, na EEACS, teve início em 1982, conforme consta no PPP (2015, p.5): “ao longo da história vivenciada pela escola, várias foram as experiências educacionais vividas, do período do oralismo, com ênfase na fala e na escrita da Língua Portuguesa, ao ensino da comunicação total, onde utilizavam-se imagem, mímica, gestos e outros recursos para que o aluno aprendesse a língua portuguesa, fosse ela oral ou escrita”. Sobre o período do oralismo, Guarinello (2007, p.28) afirma que “as práticas vigentes nesse modelo descaracterizaram o surdo, subordinando sua educação à conquista da expressão oral”.

O surdo precisa da sua língua materna, que é a Libras, reconhecida como língua pela Lei 10.436 em 24 de abril de 2002, para poder aprender a língua portuguesa na modalidade escrita. Aqui citamos a LP na modalidade escrita apresentando um novo conceito de surdo, uma vez que o ensino de LP na forma oralizada nos remete ao conceito de sujeito surdo apenas pelo olhar exclusivamente fisiológico, ou seja, como alguém que possui uma deficiência e que precisa da fala como o único meio capaz de fazer esse aluno aprender e se comunicar. A partir desse pressuposto, seria assim possível inserir esse sujeito na sociedade. Por meio dessa explanação, é possível perceber que “o surdo ainda é visto como um sujeito à parte da sociedade – visão cultural que se manifesta em pensamentos e ações nos quais o normal impera e o surdo é mero sujeito a ser moldado a partir do que se quer e não do que ele mesmo deseja”. (ROSA, 2011, p.141).

Ao ensinar o surdo apenas aquilo que queremos, estamos negando o conhecimento de mundo que esse aluno tem, pois como qualquer ser humano ele possui saberes os quais os ouvintes desconhecem, pois é algo proveniente da sua cultura e identidade. Uma escola que se propõe oferecer uma educação com base em uma proposta curricular bilíngue, cujo ensino da língua portuguesa será adquirido como segunda língua, precisa ter a compreensão de quem é esse sujeito surdo, o qual nos propomos a ensinar. De acordo com Sá (2002, p.48):

> Podemos dizer que o termo surdo é aquele com o qual as pessoas que não ouvem referem-se a si mesmos e a seus pares. Uma pessoa surda é alguém que possui um déficit de audição que o impede de adquirir, de maneira natural, a língua oral/auditiva usada pela comunidade majoritária e que constrói sua identidade calcada

> principalmente nesta diferença, utilizando-se de estratégias cognitivas e de manifestações comportamentais culturais diferentes da maioria das pessoas que ouvem.

Aqui o sujeito surdo é compreendido como alguém que possui uma cultura própria e que adquire conhecimento por meio da visão, fundamental para o desenvolvimento desse aluno, uma vez que a língua utilizada nesse processo será, única e exclusivamente, visual e os recursos utilizados irão muito além dos textos escritos.

O surdo aqui apresentado é uma pessoa que possui identidade e cultura próprias, um sujeito dotado de uma especificidade linguística que o leva a enxergar e compreender o mundo de uma forma diferenciada. Ao falarmos sobre a visão de sujeito surdo, nos reportamos a Perlin (1998, p.51), que aborda, em sua pesquisa de mestrado, sua dificuldade em conceituar este sujeito:

> Para me iniciar na escrita de minha visão do sujeito surdo, tive de lutar para desaprender grande parte das suposições que me ensinaram a acreditar a respeito do ser surdo. Particularmente os conceitos referentes à surdez no campo da audiologia e da medicina.

O que a autora pretende mostrar é a preocupação em como assumimos esse sujeito surdo, se o enxergamos pela diferença ou pela deficiência. Para ela, o importante é abordarmos a diferença e a diversidade existente nesse sujeito. Ao enxergarmos o sujeito surdo pela diferença e diversidade, conseguiremos visualizá-lo como alguém que possui características próprias que vão além de aspectos físicos e comportamentais. Essa ampla compreensão poderá auxiliar os docentes na prática pedagógica, favorecendo, assim, o desempenho desse aluno. Uma vez que, como bem afirma Skliar (1998, p.18):

> O que fracassou na educação dos surdos foram as representações ouvintistas acerca do que é o sujeito surdo, quais são os seus direitos linguísticos e de cidadania, quais são as teorias de aprendizagem que refletem as condições cognitivas dos surdos, quais as epistemologias do professor ouvinte na sua aproximação com os alunos surdos, quais são os mecanismos de participação das comunidades Surdas no processo educativo, etc.

Nesse entendimento de quem é o sujeito surdo, não cabe ao profissional ligado a esse aluno classificá-lo como aquele que sabe ou não oralizar, mas compreendê-lo como “um ser surdo em sua língua e linguagem própria”. (Perlin

2006, p.72 *apud* Gesser 2009, p.52). Sobre esse assunto, Perlin (1998, p.62) apresenta cinco categorias de identidades presentes nesses sujeitos: identidades surdas, identidades surdas híbridas, identidades surdas de transição, identidade surda incompleta e identidade surda flutuante. Fazendo uma breve síntese do conceito de cada uma, das cinco identidades, temos:

> Identidades surdas- os surdos que fazem uso com experiência visual propriamente dita. Identidade surdas híbridas- são os surdos que nascem ouvintes e depois ficam surdos, assim usam diferentes identidades em momentos diferentes. Identidades surdas de transição- são os surdos que passam do mundo ouvinte para a identidade surda. Identidade surda incompleta-surdos que vivem sob uma ideologia ouvintista latente que trabalha para socializar os surdos de acordo com a cultura dominante. Identidade surda flutuante-surdos que vivem e se manifestam a partir da hegemonia dos ouvintes.[19]

Várias são as categorias de identidades surdas identificadas, e cada uma delas possui características próprias que precisam ser observadas e analisadas durante todo o processo de ensino.

É preciso analisarmos essas características identitárias dentro do ambiente escolar e fora dele, pois temos surdos oralizados, surdos que sabem Libras e outros não. A escolha em utilizar ou não a língua portuguesa e/ ou a Libras, no momento da comunicação, caberá apenas a esse sujeito. Aos profissionais que trabalham com esses alunos no ambiente escolar, cabe a análise desses aspectos durante o processo de ensino e aprendizagem, pois se respeitamos a Libras e o direito desse aluno de ser ensinado em sinais, devemos também respeitar o direito daqueles surdos que optam por oralizar. O perigo está na imposição de um ensino que diverge da realidade identitária do aluno surdo. (GESSER, 2009, p.52).

Dessa forma, ao definirmos quem é esse sujeito surdo, qual a sua identidade, esta irá identificá-lo dentro do espaço em que vive, trazendo uma compreensão sobre a relação que tem com os indivíduos dentro desse ambiente.

Outro conceito de sujeito surdo, trazido por Rosa (2011, p.141-142), está relacionado diretamente à cultura desse sujeito:

> Pertencente a uma comunidade que dispõe de uma cultura e uma língua, que, por vezes, são negadas e oprimidas pela sociedade (...).

[19] Para saber mais PERLIN, Gladis T.T. Identidades Surdas. In. SKLIAR, Carlos (org.). A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998 (p.51-72).

> São sujeitos aptos a escolhas, valores e capacidades como qualquer outro (...). Um sujeito social pertencente a uma comunidade e conhecedor de seus direitos e deveres.

Sabemos que o surdo faz parte de uma minoria linguística e que a maioria da sociedade na qual ele está inserido não domina a sua língua. No entanto, não podemos nos esquecer de que, como bem colocado por Rosa, esse sujeito possui cultura e identidade próprias, embora a falta de contato com seus pares faça com que alguns surdos não possuam esse conhecimento. A decisão e a discussão aqui apresentadas não estão centralizadas em que ensinar, mas em para quem se está ensinando, ou seja, quem é esse público e como alcançá-lo de maneira efetiva. A seguir, abordaremos questões relacionadas ao planejamento, de maneira geral, para então focar na importância desse planejamento dentro do ambiente escolar.

2.1.2 A importância do planejamento para o ensino

Para melhorar as práticas de ensino destinadas aos alunos surdos, é necessário compreendermos o planejamento como uma forma de orientar todo o trabalho que será desenvolvido na escola. A partir dele, todos os profissionais que nela atuam terão, de certa forma, uma organização das ideias e das ações que serão desenvolvidas ao longo da jornada anual de trabalho, através da concretização desses pensamentos sob a forma de vários planos, que vão da gestão ao corpo docente.

Adentrando no conceito de planejamento, Libâneo (2006, p.222) afirma que “o planejamento escolar é uma atividade que orienta a tomada de decisões da escola e dos professores em relação a situações docentes de ensino e aprendizagem, tendo em vista alcançar os melhores resultados possíveis”. O autor apresenta o planejamento escolar para a tomada de decisões da escola e do ensino, o que nos leva a compreender, a partir desse pressuposto, que o trabalho escolar será embasado em um planejamento da escola e em outro (s) dos professores.

Assim, podemos dizer que o trabalho de uma escola será organizado com base em dois tipos de planejamento: o planejamento de ensino e o da escola. Este se subdivide em dois: o PPP e a proposta curricular. O planejamento de ensino, em projeto/plano de aula.

Em relação ao planejamento da escola, Gama e Figueiredo (2017, p.8) o descreve como:

> O planejamento da escola trata-se do que chamamos de projeto político-pedagógico ou projeto educativo, sendo esse plano integral da instituição, o mesmo é composto de marco referencial, diagnóstico e programação. Este nível envolve tanto a dimensão pedagógica quanto a comunitária e administrativa da escola.

Percebemos que esse planejamento está relacionado à construção de um documento que irá orientar todo o trabalho desenvolvido na escola. Esse trabalho está relacionado não somente ao fazer pedagógico, mas às ações da comunidade e aos aspectos administrativos que envolvem as atividades da escola, ou seja, trata-se da construção de um documento que atenda à necessidade de toda a comunidade escolar.

O segundo planejamento está relacionado à proposta curricular, cujo conceito Vasconcellos *apud* Gama e Figueiredo (2017, p.8) define como:

> A proposta geral das experiências de aprendizagem que serão oferecidas pelas Escolas incorporados nos diversos componentes curriculares, sendo que a proposta curricular pode ter como referência os seguintes elementos: fundamentos da disciplina, área de estudo, desafios pedagógicos, encaminhamento, proposta de conteúdos, processos de avaliação.

Esse é mais um planejamento que influencia diretamente o fazer pedagógico, pois é construído com a finalidade de orientar o trabalho docente, uma vez que é composto por conteúdos das diversas áreas de conhecimento e, também, por desafios pedagógicos e procedimentos de como avaliar o aluno. Vale ressaltar que esse documento é elaborado com base nos PCN.

O terceiro e último planejamento, segundo Vasconcellos *apud* por Gama e Figueiredo (2017, p.9), está ligado ao “projeto de ensino aprendizagem, que é o planejamento mais próximo da prática do professor e da sala de aula, diz respeito mais restritamente ao aspecto didático”.

> O importante é salientar que o planejamento sirva para o professor e para os alunos, que ele seja útil e funcional a quem se destina objetivamente, através de uma ação consciente, responsável e libertadora, desconsiderando a noção de planejamento como uma receita pronta, pois sabemos que cada sala de aula é uma realidade

> diferente, com problemas e soluções diferentes; cabe ao professor, em conjunto com os demais profissionais na área de educação pertencentes a escola, adaptar o seu planejamento, para que assegure o bom desenvolvimento a que ele se propõe, que é o de nortear as práticas docentes em sala de aula. (GAMA e FIGUEIREDO, 2017, p.10)

É compreensível, portanto, o fato de que muitos professores realizem o planejamento anterior à sua prática pedagógica e que esse seja sua principal orientação de trabalho, pois ele irá favorecer a organização das ações pedagógicas, influenciando nos resultados de ensino. E, embora a escola utilize diversos documentos que servem como orientadores da ação educativa dentro de uma instituição de ensino, vale lembrarmos que:

> A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo, é, antes, a atividade consciente da previsão das ações político – pedagógicas, e tendo como referência permanente às situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural) que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que integram o processo de ensino. (LIBÂNEO, 2006, p. 222).

O planejamento vai além de registros administrativos de acompanhamento do trabalho desenvolvido, tratando-se de uma prática que envolve o pensar a prática pedagógica a partir de ações voltadas para a realidade da escola que, no caso em questão, envolve aspectos culturais, linguísticos e identitários, além dos sociais, econômicos e políticos. Sobre ele, Coaracy (1972, p. 79) *apud* Gama e Figueiredo (2017, p.4) afirma que deve ser como:

> Processo contínuo que se preocupa com o para onde ir e quais as maneiras adequadas para chegar lá, tendo em vista a situação presente e possibilidades futuras, para que o desenvolvimento da educação atenda tanto às necessidades do desenvolvimento da sociedade, quanto as do indivíduo.

Ressaltamos que o planejamento educacional deve envolver tanto professores como pedagogos, gestores e comunidade e estar baseado nas competências e habilidades necessárias aos alunos, levando em consideração os conhecimentos que os alunos já possuem, pois, afinal de contas, são eles o principal objetivo da escola. A seguir, abordamos a questão da avaliação, uma vez que esta está diretamente relacionada ao planejamento.

2.1.3 O sistema de avaliação

A educação é um tema bastante amplo e complexo, principalmente quando associada à aprendizagem dos alunos de maneira qualitativa. Daí a importância dos sistemas de avaliação, pois os números, se bem fundamentados e calculados, têm a capacidade de exprimir a real situação de dimensões relevantes às questões educacionais. A educação requer muito mais, não apenas números informativos, mas números que despertem inquietação por parte dos agentes educacionais, números que nos façam refletir sobre a eficácia do ensino.

No vídeo sobre *Data Wise* (REZENDE, 2014), o professor Dr. Wagner Rezende aborda sobre o uso dos resultados da avaliação educacional. Apresenta o livro *Data Wise*, que é uma forma inteligente de se utilizar os resultados para melhoria da qualidade da educação, pois propõe uma discussão sobre os resultados da avaliação e indica soluções para os problemas. O livro foi construído na tentativa de responder aos seguintes questionamentos: será que a escola sabe diagnosticar o problema que a educação apresenta? Um dos objetivos do livro é a melhoria da aprendizagem. Assim tem como propósito desenvolver atos relacionados à mudança do pensamento das pessoas envolvidas com a educação. Assim, propõe o modelo ACE - Ação, Colaboração e Evidência.

Para melhorar o problema da avaliação da educação é preciso levar em conta alguns pontos: 1-Conhecimento em relação aos dados. 2-É preciso criar mecanismos para acabar com a resistência às avaliações educacionais. 3-Os resultados não são imediatos. 4-Levar em consideração que toda mudança requer ação. Dessa forma, só os resultados não resolverão o problema. É preciso uma ação. Para isso, o Data Wise cria três categorias: preparação (organizar as pessoas para o trabalho coletivo); construção do conhecimento sobre avaliação; investigação (construir uma visão geral sobre os dados disponíveis e aprofundar o entendimento sobre os dados e por fim examinar e avaliar continuamente o ensino); ação (desenvolver um plano de ação, avaliar o progresso obtido, ou seja, saber se o que foi planejado está de fato sendo alcançado); e, por fim, avaliar.

O vídeo nos mostra a importância da apropriação dos resultados das avaliações educacionais e, ainda, que não basta obter dados, é preciso compreendê-los, saber trabalhar com eles e agir para mudá-los de acordo com o

que foi planejado. Só assim os resultados terão alguma importância e significado no processo de melhoria da qualidade do ensino.

A LDB dispõe no artigo 24, inciso V, no que se refere aos critérios que serão observados quanto à verificação do rendimento escolar:

> a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

A avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu consequente projeto de ensino. No caso que nos interessa, a avaliação subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos educandos. Por isso, não pode ser estudada, definida e delineada sem um projeto que a articule. (LUCKESI 2017, p. 1).

Sobre a importância da avaliação, que está diretamente ligada a um planejamento que a antecede, Haydt (1992, p.13) afirma que:

> A avaliação é um processo contínuo e sistemático. Portanto, ela não pode ser esporádica nem improvisada, mas ao contrário, deve ser constante e planejada. Nessa perspectiva, avaliação faz parte de um sistema mais amplo que é o processo ensino- aprendizagem, nele se integrando. Como tal ela deve ser planejada para ocorrer normalmente ao longo de todo esse processo, fornecendo o feedback e permitindo a recuperação imediata quando for necessário.

Além do planejamento que antecede a avaliação, no qual serão elencados os principais critérios a serem avaliados, é importante observarmos o modelo de atividade que será adotado pela escola, se atende à necessidade do aluno, ou seja, se as provas são adaptadas para o público ao qual se destina, de maneira que consiga mensurar o rendimento desses alunos de maneira efetiva. De acordo com Arellano (2002, p.4):

> Os SAD são um grande instrumento, porém apresentam importantes

> exceções que requerem ser compreendidas para que se consiga sua aplicação e instrumentação efetiva. Sustentamos aqui que é precisamente a compreensão de suas limitações o que permitirá desenhá-los, na medida do possível, para que sejam "sistemas que aprendem" enquanto sejam suscetíveis de modificar-se à luz de erros ou falhas não previstas em seu desenho original.

A importância dos instrumentos utilizados no processo de avaliação dos alunos deve ser percebida por toda a equipe pedagógica da escola. Karnopp (2002, p.56) *apud* Stürmer (2009, p.99) explica que muitas vezes "a própria escola não reconhece a situação bilíngue do surdo e rejeita de forma intolerante qualquer manifestação linguística diferente, tratando muitas vezes os alunos surdos como deficientes linguísticos". Nesse pressuposto, a autora propõe modelos de avaliação que considerem a especificidade linguística do sujeito surdo para expressar o entendimento em relação aos conteúdos trabalhados, ou seja, "a escola precisa oportunizar ao surdo momentos nos quais ele possa se expressar em língua de sinais para demonstrar seus conhecimentos" (STÜRMER, 2009, p.99), uma vez que estamos falando de línguas diferentes e público alvo distinto.

Ao tratarmos especificamente do aluno surdo, uma vez que não iremos nos aprofundar em conteúdos relacionados aos surdos com outras deficiências, citamos Gesser (2009, p.73), que aborda as relações do indivíduo surdo com a língua:

> Um surdo profundo, por exemplo, pode não se identificar com a língua ou cultura dos surdos e optar exclusivamente pela oralização, da mesma forma que um surdo com surdez leve ou moderada pode demonstrar uma relação contrária: uma profunda identificação com os traços culturais dos surdos sinalizantes. É nesse sentido que se pode dizer que nem todos os indivíduos com algum tipo de perda auditiva são necessariamente surdos – estamos falando, é claro, da carga ideológica que as nomeações carregam, e respeitando a filiação na qual cada um se inscreve sócio-historicamente.

É importante ressaltar que é preciso compreender a avaliação, de acordo com Vasconcellos (1998, p.44) *apud* Stürmer (2009, p. 95), como "um processo que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos".

Vários são os tipos de avaliação que existem nas diversas escolas, entretanto, é preciso saber "o que quer a avaliação? (...), essa prática cultural que atravessa a escola e materializa-se nos pareceres descritivos sobre o desempenho

dos alunos como prescrições sobre como estes devem ser, pensar e agir". (THOMA, 2009, p.52). Elas são instrumentos importantes não só para diagnosticarmos o aprendizado e as dificuldades no processo educacional dos alunos, como também para identificarmos quem são esses alunos. Para isso, é necessário termos um objetivo e, a partir dele, traçarmos metas a serem alcançadas e quais instrumentos serão utilizados para, através deles, termos compreensão e análise do trabalho que será desenvolvido e dos resultados alcançados.

2.1.4 A formação de educadores bilíngues e o ensino para surdos

Além de compreender quem é o sujeito surdo, o planejamento e a avaliação destinados a ele, é preciso pensar sobre a formação do docente bilíngue e o ensino destinado aos alunos surdos. Como afirma (LIBÂNEO, 2006, p. 25) "a formação profissional é um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico científica e técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino".

A formação profissional vai além daquela recebida em uma faculdade. Ao assumir a responsabilidade de atuar como docente, o processo formativo deverá ser contínuo e voltado para a área e público a que se destina, uma vez que "a formação dos professores é um dos principais pontos para o sucesso da implantação da proposta educacional, pelo fato de serem os professores os principais protagonistas da educação". (SILVÉRIO, 2014, p.73). O professor é um dos principais personagens do processo de educação, e não poderíamos pensar em uma formação em educação sem nos referirmos à educação proposta para surdos.

> Entre as áreas do conhecimento relacionadas com a surdez sempre houve disputa para apontar a melhor solução para a comunicação dos surdos. De um lado há o oralismo, que busca a 'normalidade' e a fala, procurando dispor de avanços tecnológicos para oferecer ao surdo a possibilidade de ouvir. De outro, existe o bilinguismo, que defende a língua de sinais como sendo a língua dos surdos, e até mesmo a ideia de uma cultura surda específica, direcionando o debate para uma questão política linguística. Há, pois, um embate entre a área da saúde (que busca 'normalizar') e a área pedagógica (que procura diminuir os 'estigmas'). (SANTANA, 2007, p.14).

Embora a autora Santana (2007), em seu livro, Surdez e Linguagem, traga indagações relacionadas ao terreno clínico e pedagógico, que fazem o leitor refletir sobre questões pertinentes ao campo da neurolinguística – área que está relacionada estreitamente a linguagem, cérebro e cognição – nosso foco será apenas a linha pedagógica, que é nosso objeto de estudo. Nesse sentido, a educação de surdos nos remete a discussões impregnadas por um contexto histórico marcado por metodologias de ensino diferenciadas, mas cabe aqui tratarmos apenas de uma proposta de ensino, relativamente nova:

> A educação bilíngue para alunos surdos, a qual está relacionada às questões da compreensão do universo da surdez e dos mecanismos que envolvem o processamento de uma segunda língua (L2) e, por isso, talvez essas sejam as principais demandas que necessitariam de atenção quando se trata da formação do professor de surdo. (SILVA e SANTOS, 2017, p.25).

Conhecer esse mundo no qual o surdo está inserido, todo o contexto relacionado ao seu aprendizado e a forma como este sujeito se identifica faz parte da formação bilíngue, área de atuação desse profissional. Quanto à atuação da docência dentro do contexto da educação de surdos, Silva e Santos (2017, p.2) afirmam que:

> Esta requer a compreensão do trânsito por duas línguas, no caso do Brasil: Libras e Língua Portuguesa. Deste modo, parece ser fundamental a investigação e a verificação sobre quais meios as pessoas surdas costumam utilizar para lidar com a língua de sinais, com a língua portuguesa e com o conhecimento de uma forma geral.

Na proposta bilíngue, a Libras deve ser ofertada como primeira língua e a língua portuguesa na modalidade escrita, como segunda. A compreensão do que realmente vem a ser essa proposta bilíngue é esclarecida por Skliar (1998, p.25) quando afirma que:

> Os projetos chamados de educação bilíngue para surdo têm que projetar uma luz sobre estes fatos, e não contentar-se simplesmente em definir formalmente – como de hábito se faz – a utilização das duas línguas dentro da educação de surdo. A aceitação da língua de sinais não supõe uma reconversão significativa do problema. Ainda existindo um espaço para as duas línguas em questão, cada uma pode perfeitamente corresponder a dois grupos diferentes e a duas ou mais representações sobre o mundo. Deste modo, a educação de

> surdo continuará sendo um projeto assimétrico de poderes e saberes.

Nessa perspectiva, a Libras é a língua de instrução no sentido de que vai possibilitar o acesso ao currículo escolar em todas as disciplinas, inclusive a Língua Portuguesa, não havendo intermediação de intérprete na comunicação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Além de ser língua de instrução, no modelo bilíngue, a Libras é uma disciplina que possibilita aos alunos surdos a aquisição de conhecimentos sobre esta língua de forma estruturada, possibilitando seu uso de forma plena.

Hoje, um dos grandes desafios da gestão escolar é ter professores bilíngues capazes de melhorar o desempenho cognitivo dos seus alunos, fazendo com que estes se tornem cidadãos aptos a exercer a sua cidadania de maneira digna e consciente, e assim, elevar seu rendimento.

Soares (2013), em sua dissertação de mestrado sobre educação bilíngue, apresenta quatro desafios para a formação docente de atendimento a alunos surdos:

> 1. A formulação de diretrizes para a formação inicial, com vistas a dotar o futuro professor de conhecimentos essenciais à sua boa prática docente com esse grupo de alunos.
> 2. Investir na construção de ações que visem a trabalhar as eventuais crenças que o professor pode ter sobre a (in) capacidade de aprendizagem desse aluno.
> 3. Pensar sobre instrumentos dos quais o professor pode lançar mão para desenvolver uma metodologia e materiais que venham a ser eficientes no ensino de português-por-escrito para o aluno surdo.
> 4. Trabalhar com esse futuro professor conhecimentos linguísticos suficientes, que possibilitem a sua reflexão sobre o estatuto da Libras.

A maioria dos desafios apresentados por Soares estão relacionados ao período que antecede à docência. Esse tempo é visível quando o autor se refere ao futuro professor, a uma formação que deva ter acontecido ou acontece ainda durante a formação acadêmica desse profissional, ou seja, antes da sua atuação enquanto professor.

Outra problemática referente à formação desse profissional, relacionada ao ensino para surdos, nos dias atuais, é apresentada por Moura (2011, p.160):

> Sabemos que, atualmente, muitos professores são incentivados a realizar cursos de Libras promovidos pelos governos do estado.

> Alguns o fazem, outros não. O que se sabe que acontece na maior parte das vezes é que esses cursos, quando efetivos, possibilitam uma comunicação básica entre o professor e o aluno (...) a necessidade de um professor vai muito além do que um curso básico pode propiciar (...) o indivíduo surdo precisa de uma comunicação completa, precisa de uma língua que lhe permita navegar pelo conhecimento de forma completa.

Os cursos de Libras atendem ao pressuposto no Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, Capítulo IV, Art. 14, em que se afirma que as instituições federais devem promover cursos de formação de professores para o ensino e uso da Libras. Mas será que apenas a promoção desses cursos é suficiente para fazer com que esses professores tenham proficiência para o ensino de surdos?

Ainda, relacionado à importância do uso da Libras para o ensino dos alunos surdos, que são sujeitos-alvo do processo de aprendizagem, Gesser (2009, p.59) ressalta que “o respeito à diferença linguística do surdo lhe é garantido só e se a educação é feita em sua língua natural” e que “todos os cidadãos devem ter o direito de ser educados em sua própria língua” (HORNENBERGER, 1998 *apud* GESSER, 2009, p.59). Vale ressaltar que “a proposta bilíngue surgiu baseada nas reivindicações dos próprios surdos pelo direito à sua língua e das pesquisas linguísticas sobre as línguas de sinais”. (GUARINELLO, 2007, p.46).

Muito importante pensarmos a diferença existente entre educação bilíngue e escola bilíngue para não incorrermos no erro de imaginar que apenas a inserção da disciplina Libras na matriz curricular estará tornando a escola bilíngue e que o uso da Libras, como língua de instrução, para o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita estará favorecendo uma educação bilíngue. Assim, Silvério (2014, p.52) nos alerta para essa diferença afirmando que:

> A educação bilíngue faz parte de um programa estruturado de uma escola, em que as línguas são pensadas como instrução e não, apenas, como objeto a ser ensinado. Dessa forma é possível dizer que a educação bilíngue pode ser promovida também em outros espaços fora do escolar. Para uma escola ser considerada bilíngue, ela precisa ter alguns aspectos como (i) promover a bilingualidade a todos os alunos (...), (ii) promover o acesso às culturas envolvidas, (...), (v) professores capacitados em ambas as línguas.

Pensar uma educação bilíngue requer uma reflexão sobre a forma como essa tem se (re) estruturado em relação aos alunos surdos e se esse processo de ensino

tem, de fato, alcançado resultados satisfatórios no processo de ensino e aprendizagem. Temos, sobre isso:

> Nos modelos bilíngues, para que as crianças surdas venham a adquirir a língua de sinais como primeira língua, é necessário que elas sejam expostas a usuários competentes dessa língua, ou seja, adultos surdos fluentes, que vão responder tanto pela exposição como pelo ensino da gramática para as crianças e seus pais, que, em 95% dos casos, são ouvintes. (GUARINELLO, 2007, p.48)

Nesse processo, o profissional surdo, por possuir o conhecimento da Libras, será a pessoa que irá atribuir sentido e significado à linguagem do aluno, será a pessoa responsável pelo processo de construção do conhecimento, uma vez que auxiliará o aluno a se reconhecer enquanto sujeito que possui identidade e cultura diferentes da do ouvinte. Aos professores ouvintes bilíngues, ressalta-se a importância da fluência nas duas línguas (Libras e língua portuguesa), mas, para isso, é necessário não apenas se apropriarem da Libras, mas da cultura e identidade que envolvem a comunidade surda.

Diante do exposto, percebemos que os diversos percalços vividos pelos alunos surdos e pelos profissionais que atuam diretamente com esse alunado foram marcantes no processo de escolarização desses sujeitos e, de certa forma, nos fizeram (re)pensar de que forma o surdo e o professor de surdo têm percebido o ensino da EEACS. Ainda, se faz presente o questionamento sobre como melhorar a educação para surdo oferecida por essa escola, de maneira que ele seja valorizado em sua identidade e cultura linguística. Assim, na seção seguinte, apresentaremos os passos seguidos para a obtenção de dados, explicando, assim, a metodologia adotada para a realização da pesquisa: quem são os sujeitos e por que foram escolhidos, quais os instrumentos utilizados e análise do contexto da escola estudada.

2.2 METODOLOGIA E DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS

Para esclarecer o processo de construção dessa dissertação, partimos, inicialmente, do entendimento do que vem a ser uma pesquisa. Para que tenha fundamento e validação, alguns elementos são necessários em sua composição.

Assim, todos os integrantes que compõem a pesquisa, inclusive o pesquisador, são pessoas relevantes nesse processo. De acordo com André e Ludke (1986, p.3):

> Como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferência, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Claro está que o pesquisador, como membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores, os princípios considerados importantes naquela sociedade, naquela época. Assim, a sua visão de mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa.

Ao concordar com André e Ludke (1986), reconhecemos que tanto o pesquisador quanto os demais envolvidos na pesquisa irão construir intencionalmente, com suas ações e pensamentos, a estrutura social da pesquisa, uma vez que o pensamento faz parte da dinâmica social. Assim, esta pesquisa é qualitativa, considerando que iremos pesquisar uma realidade específica composta por identidades e multiculturas. Segundo Chizzoti (2009, p.83):

> Na perspectiva qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Pressupõe-se, pois que elas têm um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam as ações individuais.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois tentaremos compreender o processo de ensino para surdos com base na percepção dos sujeitos da investigação, que se caracteriza como subjetiva, usada em população pequena, cujo critério não é numérico. Nesse tipo de estudo, há maior preocupação com o aprofundamento e abrangência na compreensão das ações e relações humanas, um lado não captável em equações, média e estatística, ou seja, não quantificável. (BASTOS, 2007 *apud* SOUSA, 2016, p.66).

Assim, consiste em uma pesquisa de campo, uma vez que tem como objetivo observar, coletar dados e informações, a fim de identificar e analisar um problema, o qual se propõe encontrar uma possível resposta, ou ainda descobrir novos casos ou relação entre eles.

Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizamos o estudo de caso como método. Yin (2005, p.5) afirma que “o método de estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real, tais como: ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos...”. Para Gressler (2004, p.55):

> A pesquisa em forma de estudo de caso dedica-se a estudos intensivos do passado, presente e de interações ambientais (sócio-econômica, política, cultural) de uma unidade: indivíduo, grupo, instituição ou comunidade, selecionada por sua especificidade. É pesquisa profunda (vertical) que abarca a totalidade dos ciclos de vida da unidade (visão holística).

A pesquisa privilegiou as seguintes etapas: a) pesquisa bibliográfica e documental; b) pesquisa de campo, na Escola Estadual Augusto Carneiro; e c) análise e reflexão sobre dados coletados. A pesquisa bibliográfica e documental nos ofereceu subsídios para compreendermos os diversos métodos de ensino voltados aos alunos surdos e como, alguns deles, não produziram resultados satisfatórios no desenvolvimento educacional desses alunos.

Como uma fonte de obtenção de dados, a entrevista semiestruturada foi utilizada como instrumento, sendo realizada com os seguintes sujeitos: uma gestora, um apoio pedagógico, dois professores surdos e dois ouvintes, sendo um com mais de 20 anos de tempo de serviço e um recém-lotado. De acordo com Marconi; Lakatos (2006, p.195) a entrevista é “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”.

As questões da entrevista foram elaboradas para o corpo docente, gestora e apoio pedagógico em uma escola estadual, com o objetivo de analisar se as práticas de ensino de/com/para surdo estão sendo efetivas no sentido de valorizar a especificidade linguística e cultural desses alunos de maneira a auxiliá-los no processo de aquisição de L2. Para isso, alguns questionamentos visaram identificar como o entendimento de quem é o sujeito surdo e as práticas pedagógicas da escola influenciam na aprendizagem dos alunos e como essas práticas são realizadas.

O roteiro da entrevista foi elaborado de modo que as questões fizessem referência aos eixos de análise. Assim, foram contempladas questões semelhantes

para os quatro tipos de sujeitos participantes da pesquisa. Elas objetivavam dialogar sobre a metodologia e os métodos utilizados na escola, a atuação e a formação dos profissionais, o conhecimento dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem sobre os documentos que norteiam o trabalho da escola, o sistema de avaliação, os planejamentos desenvolvidos, dentre outros.

A coleta de dados foi efetivada por meio de observação feita através de anotações acerca do cotidiano escolar e de aplicação da entrevista, além da leitura de alguns documentos da escola relacionados ao tema da pesquisa, como a proposta curricular bilíngue, PPP da escola e documentos pedagógicos expostos em painéis distribuídos pela escola, que nos ajudaram durante o processo de análise dos dados.

A pesquisa foi operacionalizada por meio da apresentação dos instrumentos (entrevista e observação) e o objetivo destes à gestora da escola, bem como da carta de apresentação para autorização da observação e aplicação da entrevista. Em seguida, foi realizado o mesmo procedimento com os demais entrevistados.

Foi escolhido o horário de aplicação da entrevista com os professores, de acordo com a disponibilidade de tempo, havendo preferência pelas HTP. As entrevistas foram realizadas individualmente e gravadas em vídeo ou áudio. Optamos pela gravação em vídeo para os professores surdos, a fim de mantermos a fidedignidade da fala destes. As entrevistas com a gestora e a pedagoga aconteceram no horário disponibilizado por elas, seguindo o mesmo procedimento de gravação destinado a ouvintes, ou seja, gravação em áudio.

Posteriormente às entrevistas, fizemos um quadro comparativo com as principais proposições e a relação teórica referente aos eixos abordados, além de transcrição das respostas gravadas em vídeo e áudio. Para analisar as interferências detectadas a partir dos resultados obtidos pela observação e depoimento dos participantes, a pesquisa foi organizada utilizando quatro elementos que constituem eixos temáticos, os quais serão analisados na seção seguinte.

O processo de realização da pesquisa de campo que, inicialmente, não imaginávamos ser difícil, uma vez que trabalho no local da pesquisa, contou com alguns agravantes. Fui trabalhar em outra instituição e precisei agendar a entrevista por telefone e formalizar a solicitação por *e-mail*. Infelizmente, não consegui, como previsto, realizar a entrevista com todos, no dia combinado, tendo assim que retornar outras quatro vezes. Além disso, alguns sujeitos da pesquisa, a saber, PO2 (termo

explicitado abaixo), a apoio pedagógico e um dos professores surdos demonstraram um certo nervosismo e dúvidas quanto aos conteúdos abordados, mas o importante foi termos alcançado nosso objetivo e termos entendido a prática de ensino adotada pelos professores da EEACS e como ela se desenvolve, considerando os vários aspectos inerentes a esse processo.

Para termos uma melhor compreensão do porquê da escolha dos entrevistados e garantir o anonimato deles, optamos pela identificação por meio de siglas, além de uma síntese do perfil desses. Assim, usaremos os termos PO1 e PO2 para nos referirmos aos professores ouvintes, PS1 e PS2 para os surdos, G1 para gestora e AP1 para o apoio pedagógico.

Quadro 5 - Identificação e perfil dos entrevistados

ENTREVISTADO	SIGLA	PERFIL
Gestora	G1	G1 é ouvinte, graduada em pedagogia com especialização em gestão e educação especial. Trabalha na escola há 34 anos, sendo 33 como gestora.
Apoio Pedagógico	AP1	AP1 é ouvinte, formada em normal superior e cursando especialização em Libras. É efetiva e trabalha no turno vespertino da escola há 20 anos. Já exerceu várias funções, que vão da sala de aula ao apoio pedagógico.
Professor	PS1	PS1 é surdo, graduado em pedagogia e em Letras Libras, com especialização em Libras. É efetivo e trabalha na escola há 8 anos, nos dois turnos, exercendo a mesma função de professor de sala de aula e de projeto, com a mesma disciplina.
Professora	PS2	PS2 é surda, graduada em pedagogia e Letras Libras, com especialização em Libras. É contratada e trabalha na escola há 6 anos nos dois turnos, exercendo a função de professora de sala de aula e projeto, mas ministra duas disciplinas diferentes.
Professora	PO1	PO1 é ouvinte, graduada em normal superior, com especialização em gestão escolar. Efetiva, trabalha na escola há 25 anos, exercendo a função de professora em várias disciplinas.
Professora	PO2	PO2 é ouvinte, graduada em Letras Língua Portuguesa. É efetiva e trabalha na escola há 1 ano e dois meses, desempenha a função de professora na disciplina em que é formada.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Quanto à observação, uma delas foi realizada em uma aula de Língua Portuguesa. Tal observação foi solicitada pela disciplina Gestão Pedagógica para o

Letramento, cursada por mim no 2º período do curso de Mestrado. Ela contribuiu, significativamente, com a nossa pesquisa e, por esse motivo, a descrevemos abaixo:

O campo observado foi uma sala de 4º ano da referida escola, com 10 alunos matriculados. Porém, no dia em questão, oito alunos compareceram à aula e, portanto, foram reagrupados com outros alunos de outras séries, perfazendo um total de 18. Eles apresentam distorção idade-série significativa, variando dos 10 aos 15 anos de idade. O material didático utilizado pela professora foi um vídeo sobre a história de Tiradentes todo apresentado em Libras, sem legenda em língua portuguesa e sem pausa (aproximadamente 15 minutos de vídeo), tendo como responsável o professor de matemática. Os alunos observaram o vídeo com interesse, sem questionamentos. Ao término, dois professores, das diversas turmas agrupadas, fizeram um resumo do vídeo utilizando a Libras. Foi dada a palavra para os demais professores, que solicitaram que a professora regente do 4º ano perguntasse aos alunos qual dia e ano Tiradentes morreu. Em seguida, os professores preferiram retornar com os alunos para suas respectivas salas e desenvolver trabalhos relacionados ao vídeo de acordo com cada série.

Após todas as turmas saírem, a professora do 4º ano, foco da observação, entregou uma cópia impressa para cada aluno com uma atividade sobre encontro consonantal. Assim, explicava, falando oralmente, o que os alunos deveriam fazer na atividade, enquanto escrevia exemplos no quadro branco. Uma aluna, oralizada, respondia às questões por escrito antecipadamente e corria para mostrar à professora se estava certo. Ao sinal de aprovação, mostrava para alguns colegas a resposta.

Considerando a proposta inicial do estudo que intenciona analisar se as práticas de ensino voltadas aos alunos surdos da EEACS estão sendo efetivas no sentido de valorizar a especificidade linguística e cultural desses alunos de maneira a auxiliá-los no processo de aquisição de L2, tal material, confrontado com o referencial teórico e os documentos da referida escola, proporciona elementos relevantes para refletirmos sobre as práticas pedagógicas adotadas pelos profissionais desta instituição de ensino, as quais são delineadas na seção a seguir.

2.3 ANALISANDO DADOS A PARTIR DE ALGUNS EIXOS TEMÁTICOS

Após reflexão em relação a alguns aspectos relevantes para a educação de surdos, proponho uma reflexão analítica sobre os dados da pesquisa de campo realizada na EEACS. Para isso, pretendemos analisar o modo como cada profissional da escola compreende os surdos e a educação voltada para estes, e, a partir dessa análise, pensarmos quais ações podem ser desenvolvidas a fim de tornar mais efetivas as práticas pedagógicas adotadas pela EEACS.

A pesquisa teve como base a entrevista realizada com os profissionais da escola e as observações do cotidiano escolar. Para isso, é realizado um confronto dos dados da entrevista com os documentos que norteiam o trabalho da escola e com alguns referenciais teóricos que abordam a surdez. Essas informações são descritas em três subseções, organizadas em eixos, a saber: a primeira se refere à perspectiva em torno da concepção de sujeito surdo; a segunda aborda a relação entre planejamento e avaliação; a terceira se debruça sobre os desafios na formação do professor para um ensino bilíngue.

2.3.1 Perspectivas em torno da concepção de sujeito surdo

Esta subseção pretende analisar a compreensão dos atores acerca do sujeito surdo. Para isso, realizamos entrevista com seis profissionais da escola. Essa análise será relevante, pois a compreensão de quem é esse sujeito do qual se fala e para quem se fala é tarefa *sine qua non* para a educação de surdos, uma vez que o nosso objeto de estudo é encontrar possíveis respostas para as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem desses alunos. Para isso, realizamos as entrevistas no primeiro semestre de 2017, em um único dia, no HTP dos professores, com duração de 30 a 40 minutos.

O primeiro questionamento pretendeu saber quem era o sujeito surdo na visão dos entrevistados. Essa pergunta foi elaborada para todos os pesquisados, fazendo um comparativo entre a percepção destes, os documentos escolares e alguns teóricos que conceituam esse sujeito.

A professora ouvinte, aqui identificada como PO2, que trabalha na escola há um ano e dois meses, diz que “é muito difícil conceituar o surdo, pois existem

múltiplas identidades, tanto para ouvintes, quanto para surdos. Você vai ter um sujeito mais crítico, mais empenhado, retraído, descompromissado, uma variedade". Esse trecho nos permite perceber que o desconhecimento mais profundo sobre o surdo a faz pensar que a identidade surda está relacionada às atitudes comportamentais, que servem tanto para surdos quanto para ouvintes.

Aqui apresentamos o termo identidade pelo olhar de Perlin (1998, p.54), como "algo em questão, em construção, uma construção móvel que pode ser transformada ou estar em movimento. (...) O encontro surdo-surdo é essencial para a construção da identidade surda", e a escola favorece essa construção. "Determinarmos, no horário de aula, que os professores surdos trabalhem com o aluno, é uma forma para que eles tenham a oportunidade de adquirir a língua deles e também a cultura surda", como afirma G1.

Embora esse profissional surdo esteja no quadro de professores e tenha um horário definido, constatamos pela distribuição de aula, presente nos horários fixados nas salas, e em análise à matriz curricular bilíngue proposta pela escola, que a quantidade de aulas da disciplina Libras é inferior à de Língua Portuguesa, ou seja, de 6º ao 9º ano os alunos têm quatro aulas de Língua Portuguesa e apenas duas de Libras. Já de 1º ao 5º, a distribuição é diferente, pois são cinco aulas de Língua Portuguesa e de Libras. No 1º ciclo (1º ao 3º ano), são quatro aulas semanais, e, no 2º ciclo (4º e 5º ano), três aulas. Observem que, à medida que eles vão avançando nas séries, o número de aulas de Libras vai diminuindo. Outro aspecto observado na matriz curricular é que a Libras não está na Base Comum Nacional, mas na parte diversificada do currículo.

Entender as diversas identidades que fazem parte da comunidade surda colabora para a construção e o entendimento dessa identidade. Mas para que essa compreensão chegue ao aluno, é preciso, antes de qualquer coisa, que os profissionais saibam distinguir as múltiplas identidades existentes no ambiente escolar e como estas identidades são construídas pelo próprio surdo e pela visão dos ouvintes, sabendo, inclusive, que elas não estão relacionadas apenas a "um sujeito mais crítico, mais empenhado, retraído, descompromissado", como afirmado por PO2. Essa definição de identidades surdas é apresentada por Perlin (1998, p.62), que apresenta cinco categorias de identidades presentes nos sujeitos surdos: identidades surdas, identidades surdas híbridas, identidades surdas de transição, identidade surda incompleta e identidade surda flutuante.

Outra professora, que exerce a função de apoio pedagógico, identificada como AP1, trabalha na escola há cinco anos e relata que “o surdo é uma pessoa que pode ser comparada com qualquer outra pessoa. É uma pessoa normal, apenas com a deficiência, a surdez, mas que pode se desenvolver por meio da língua deles e que tem o direito de aprender e estar na sociedade, como nós ouvintes (...). Faz parte da vida e da cultura deles aprender a Libras para se desenvolver ainda mais”. Corroborando com AP1 e aprofundando o conceito de sujeito surdo, a gestora da escola, identificada como G1, que assume essa função há 33 anos, diz que “o surdo é aquela pessoa que tem uma identidade própria e que procura sempre estar envolvida na comunidade surda, sempre está buscando conhecimento dentro da própria língua dele”. As falas de AP1 e G1 apresentam o surdo como uma pessoa que possui identidade, cultura e língua próprias, e indicam que será por meio dessa língua que ele irá desenvolver seu conhecimento. Ainda temos a valorização do sujeito surdo no discurso de G1, quando diz que “nós, enquanto ouvintes, temos que ter respeito, pois ele tem uma identidade e vida própria”.

Ainda sobre o conceito de surdo, a professora ouvinte, há 25 anos na escola, identificada como PO1, diz que o “surdo é aquele que nasce com surdez profunda, já nasce surdo. Porque tem surdos que adquire a surdez. Esse para mim é um surdo parcial”. Observamos que a entrevistada vê o surdo como um sujeito que, por ter nascido surdo, é considerado surdo profundo, mas se nascer ouvinte e, ao longo da vida, perder a audição, será apenas parcialmente surdo, ou seja, a visão de PO1 sobre o sujeito surdo está relacionada ao nascimento do sujeito.

PS2, professora surda que trabalha há seis anos na escola, ressalta sua visão e a de outras pessoas sobre esse sujeito, afirmando que “a sociedade pensa que surdo é mudo. Será? Não sei. A verdade é que o surdo é alguém que não tem voz”. Tal sujeito de pesquisa indica duas formas de enxergar o sujeito surdo: a primeira refere-se ao desconhecimento da sociedade em relação à pessoa surda e à pessoa muda. A segunda diz respeito ao fato de os surdos não serem “ouvidos”.

Outra visão do ser surdo, apresentada por PS1, professor surdo, há oito anos na escola, menciona que “o surdo é aquele sujeito que tem uma cultura própria e aprende através da visão”. Essa concepção vai ao encontro do que Sá (2002, p.48) afirma como “aquele que utiliza manifestações comportamentais culturais diferentes”.

Dos seis entrevistados que responderam à pergunta relacionada ao conceito de sujeito surdo, quatro compreendem esse sujeito com o olhar da diferença, o enxergam como alguém que possui uma cultura, identidade e língua capaz de ver o mundo e aprender por meio dessa língua, ou seja, a concepção de surdos como aqueles que “sabemos, têm características culturais que marcam seu jeito de ver, sentir e se relacionar com o mundo”. (GESSER, 2009, p.54). Embora apenas uma pergunta tenha sido feita diretamente sobre o conceito de sujeito surdo, poderemos perceber, no decorrer da análise, que a concepção de surdo, pelos entrevistados, fica mais visível quando este conceito está associado ao desempenho acadêmico desse sujeito. Assim, as respostas dadas pelos professores apresentam uma nova visão sobre o surdo.

Assim, sobre o desenvolvimento acadêmico dos alunos surdos, G1 afirma que “numa escala de 0 a 10, eu daria 5, pois alguns professores – não todos, mas alguns – acham que os alunos não têm capacidade de aprendizado”. Talvez a fala de G1 esteja relacionada ao aprendizado da língua portuguesa, conforme constatado pelas respostas dos entrevistados sobre essa mesma pergunta. Dos quatro ouvintes entrevistados, três apresentaram a seguintes respostas: PO1 diz que “eles precisavam ter um desenvolvimento maior em língua portuguesa, também os professores surdos porque eles são professores de Libras e precisam ter um conhecimento mais profundo do português, já que estão trabalhando as duas línguas”; (PO2) “gostaria que ele (o surdo) tivesse uma proficiência avançada em língua portuguesa”; (AP1) diz que “ele precisa aprender o português. Afinal, ele está inserido em uma sociedade, está se relacionando com o mundo e tudo que acontece em volta dele”. Já PS1, quanto ao desempenho do aluno, afirma que “agora com a vinda de alunos provenientes da inclusão, está difícil, pois eles têm muitas dificuldades e isso dificulta o ensino”, enquanto PS2 diz que “não está perfeito, em torno de 70%”.

Analisando as respostas de AP1, PO1 e PO2, ouvintes, percebemos a vontade subjugada do surdo, pois “o normal impera e o surdo é mero sujeito a ser moldado a partir do que se quer e não do que ele mesmo deseja”. (ROSA, 2011, p.141). Sabemos que o surdo faz parte de uma minoria linguística, e a maioria da sociedade na qual ele está inserido utiliza a língua portuguesa oral e escrita como meio de comunicação, mas uma escola cujo trabalho esteja pautado em uma proposta bilíngue deve “aliar o conhecimento, os saberes e práticas educativas ao

indivíduo surdo com suas peculiaridades e especificidades, em respeito à sua diferença linguística, identitária e cultural", conforme consta no PPP da escola (2015, p.5).

Sabendo que a prática pedagógica e as demais atividades desenvolvidas na escola são perpassadas por planejamentos e avaliações que, provavelmente, são construídos pelos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, analisaremos, na próxima seção, esses instrumentos desenvolvidos na EEACS e a relação existente entre eles.

2.3.2 Desafios da prática pedagógica

Para a equipe da EEACS, é evidente que a quantidade de dias destinados ao planejamento coletivo é insuficiente, como demonstrado pela fala dos entrevistados quando questionados se o tempo de planejamento correspondia à necessidade da escola. G1 diz que "em relação ao tempo e número de planejamentos, acredito que deveria ser maior, apesar do professor ter HTP". Também nesse sentido, AP1 fala sobre o planejamento bimestral e diz: "acho o tempo muito curto para o que vamos desenvolver em três meses". PO1 e PS2 dizem que "o tempo é pouco". Já PO2 afirma que "temos um bom tempo disponível para planejar", mas se contradiz ao dizer que "a necessidade e a demanda é maior, não conseguimos planejar um material mais completo, pois nos esbarramos com os documentos burocráticos". Pela fala dos docentes, percebemos que o tempo é uma das maiores problemáticas da prática docente, pois não conseguem desenvolver as atividades e nem produzir materiais.

De acordo com o PPP (2015, p. 37) da escola: "Reconhece-se a importância do planejamento. Dessa forma, realiza-se bimestralmente o planejamento interdisciplinar, onde a equipe pedagógica discute a escolha do tema gerador elaborando as atividades de acordo com a realidade dos alunos". Acreditar que "o planejamento escolar é uma atividade que orienta a tomada de decisões da escola e dos professores em relação a situações docentes de ensino e aprendizagem" (LIBÂNEO, 2006, p.222), é crer que as ações pedagógicas serão mais bem articuladas se forem planejadas. Mas percebemos pela fala de PS2 que essa atividade parece não estar, de certa forma, estruturada, e, embora a escola perceba

a importância do planejamento e apresente uma estruturação, PS2 diz que “não concorda com os planejamentos, pois existem as atividades como festa junina e outras, ficando tudo muito confuso. Na minha opinião, o planejamento deveria ser bimestral, com planejamentos mensais que fossem relacionados ao decidido no bimestre, ou seja, uma sequência das atividades, isso ao longo de todo o ano, porque precisamos reavaliar nosso trabalho...”. A percepção que temos da fala de PS2 é de que há um certo atropelo das atividades, em virtude das datas comemorativas que são festejadas ao longo do ano, o que dificulta a sequência do trabalho pedagógico.

Em relação ao desencadeamento das atividades que não seguem um planejamento, Coaracy *apud* Gama e Figueiredo (2017, p.4) afirma que o planejamento deve ser um “processo contínuo que se preocupa com o para onde ir e quais as maneiras adequadas para chegar lá”, o que vai de encontro ao que ocorre na escola, como afirma PS2 quando diz que “os alunos entram de férias e, quando voltam, não há uma continuidade do trabalho, não há uma sequência, ficando tudo muito confuso”.

Essas datas comemorativas a que PS2 se refere acontecem ao longo do ano de maneira interdisciplinar, com a participação de todos os professores, conforme dito pela gestora. Na Proposta Curricular bilíngue da EEACS (2015, p. 232), encontramos a explicação para essas ações:

> As atividades interdisciplinares propostas no calendário da escola são importantes para que ocorra uma socialização/interação escola-comunidade para o crescimento pessoal social dos alunos. Essas atividades têm datas previstas no calendário a serem decididas em reuniões de planejamento do corpo docente.

Durante o período da pesquisa de campo, pude observar um planejamento bimestral que contava com a participação de todos os docentes, apoio pedagógico e gestora. Não foi possível percebermos discussão para escolha das datas comemorativas em adequação ao planejamento do bimestre, uma vez que havia muitas informações, umas vindas da coordenadoria e, outras, da própria escola, a serem repassadas aos docentes. Essas informações estavam relacionadas ao plano de ação para aplicação do recurso financeiro da escola, prestação de contas da Associação de Pais, Mestre e Comunitários (APMC), dentre outros.

Quanto ao tema gerador (no caso, carnaval), esse já havia sido definido pela coordenação pedagógica da escola e apresentado à equipe docente para aprovação, mas o objetivo do tema foi construído por toda a equipe. Quase todo o período da tarde foi dispensado para discussão em torno das informações apresentadas, restando, mais ou menos, uma hora para que cada professor, individualmente ou em grupo (não ficou determinado essa organização), redigisse seu planejamento bimestral. A maioria dos professores não conseguiu concluir o planejamento no momento, sendo a entrega estipulada para até sete dias úteis para a pedagoga da escola.

Além do bimestral, os professores também precisariam entregar, individualmente, o planejamento anual, que deveria contemplar todas as atividades/conteúdos que seriam desenvolvidas ao longo do ano. Esse planejamento tinha um prazo maior para entrega, em torno de um mês a contar da data solicitada. Para PS2, o planejamento serve para “oferecer um ensino completo para o aluno com base na necessidade dele, organizar e orientar nossa prática”.

Outro aspecto observado foi o tempo de HTP. Percebemos que essas horas eram utilizadas, pela maioria dos professores, para desabafos relacionados ao trabalho e conversas paralelas, dentre outras atividades de maneira individualizada, como preenchimento e atualização do diário de classe e pasta de HTP, correções e elaborações de avaliações. Poucos momentos, dentre os observados, foram destinados à produção de materiais adaptados ou discussão dos professores quanto ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos, principalmente com a coordenação pedagógica ou a gestão, sendo estas abordadas, na maioria das vezes, apenas para esclarecimento de dúvidas quanto ao preenchimento de documentos burocráticos, embora tenha sido prevista a organização de HTP destinada a cada professor, conforme PPP (2015, p.37):

> Considerando ainda, que o planejamento é um processo contínuo, dinâmico e flexível, esse também é realizado durante a HTP – Horas de Trabalho Pedagógico dos professores, por meio de horário construído com os professores e coordenação pedagógica.

No entanto, apesar de as HTP existirem com base em um horário organizado e registrado em pasta individual para cada professor, não foi possível identificarmos

momentos de discussão ou troca de experiências relacionados à prática pedagógica no momento de HTP.

Com o intuito de saber quais os documentos embasavam o trabalho da escola, a segunda pergunta relacionada ao planejamento pretendia saber se a escola possuía um PPP e uma proposta curricular bilíngue e como estes eram avaliados. Os seis entrevistados foram unânimes ao afirmar que a escola possui esses documentos e que estão direcionados ao surdo, como pudemos constatar nas falas de AP1: “temos um currículo e um PPP direcionado ao surdo”; PS1: “existe uma proposta curricular bilíngue e um PPP, adaptados para o ensino de surdos”; PS2: “tem uma proposta”; PO1: “a escola tem a proposta curricular bilíngue e um PPP desejável para a clientela”; PO2: “a escola possui um PPP com base numa proposta bilíngue”.

A resposta de G1 a essa pergunta é diferente das demais por ser mais completa, uma vez que afirma existir uma proposta curricular, “mas ainda falta se alinhar mais, ela tem que ter algumas adaptações, precisa ser modificada em determinados aspectos”. Observe que G1 não só afirma que existe o documento, mas o avalia como incompleto, precisando ser reelaborado, pois “temos que estar buscando ver de que forma nós podemos adequá-lo dentro da nossa própria realidade”. Temos, assim, na EEACS os planejamentos como PPP e proposta curricular bilíngue relacionados à escola, de um modo geral, e o do professor, executado por meio do plano anual e bimestral, além de outros tão relevantes quanto esses, como planos de intervenção para o baixo rendimento dos alunos, plano de aplicação dos recursos financeiros da escola, dentre outros.

Durante a pesquisa, foi possível perceber pela leitura do “PPP, que este é mais um documento no qual encontramos os ‘desejos’ da escola e nele estão inseridas as ações e processos de avaliação da aprendizagem dos alunos” (STÜRMER, 2009, p.89). Sendo o PPP um dos planejamentos da escola, identificamos sua importância e relação com a avaliação. Pela fala de PS2, “o planejamento é muito importante para que eu avalie o meu trabalho e verifique o que os meus alunos estão conseguindo aprender, quais suas dificuldades. A partir daí, criar novos métodos e técnicas de ensino para melhorar a aprendizagem dos alunos”. Assim, além do planejamento, temos outro instrumento utilizado na prática pedagógica, as avaliações.

Sobre elas, esta pesquisa objetiva saber quais os sistemas de avaliação adotados pela escola e como são desenvolvidos. Segundo PO1, “a escola avalia o trabalho desenvolvido ao longo do ano distribuindo questionários para o professor, com o objetivo de saber se ele está satisfeito, o que está faltando melhorar, os pontos negativos da gestão e coordenação pedagógica, etc.” Esse tipo de avaliação, citado por PO1, está relacionado ao trabalho administrativo e da gestão, desenvolvido pela escola. Quanto ao trabalho docente relacionado à aprendizagem dos alunos “a escola adota o sistema de simulado, parecido com as avaliações externas”, conforme afirma PO2.

Embora a pergunta relacionada ao sistema avaliativo adotado pela escola não especificasse se este era destinado a alunos, gestão administrativa ou docentes, foi possível percebermos na fala de PO1 e PO2 dois tipos de avaliações adotados: a avaliação do trabalho desenvolvido pela gestão administrativa e a avaliação do conhecimento dos alunos. Já na fala de PS2, identificamos uma terceira avaliação destinada a medir o trabalho desenvolvido pelos professores, embora não tenha alcançado bons resultados, como apresenta PS2:

> Já tive uma experiência que não foi boa quanto à avaliação do trabalho do professor. Há um tempo atrás, fui orientada a entrar na sala de aula dos professores para ajudar a melhorar o trabalho. Os professores não aceitaram porque achavam que eu estava avaliando o trabalho deles. Na minha opinião, eles estavam certos. Isso é importante, mas deve ser feito pela pedagoga da escola, e em particular, pois os alunos vão olhar e perceber que o professor está realmente sendo avaliado.

PS2 é surda e foi colocada pela coordenação pedagógica para avaliar o trabalho docente, não sendo muito bem aceita pelos professores avaliados, como ela colocou na sua fala. Acreditamos que “a autoavaliação do professor deve acontecer a todo momento, principalmente quando verificamos que nossos métodos e instrumentos de ensino parecem não dar conta do processo de ensino e aprendizagem”. (STÜRMER, 2009, p.89). Infelizmente, “ainda falta uma reflexão em torno do sistema de avaliação”, como aponta PS2. Já PO1 menciona: “não considero o método suficiente, pois precisamos nos qualificar melhor, estudar mais a Libras”.

Ainda relacionado à avaliação da gestão administrativa, PS1 ressalta: “Agora, se existe uma avaliação do trabalho da gestora e da pedagoga, aí eu já não sei”. A

resposta para a dúvida de PS1 encontra-se no art. 116º do Regimento da EEACS (2015, p.39):

> O Gestor será avaliado, anualmente, tendo em vista dentre outros, os seguintes critérios: I. Coerência e consistência do Plano Anual de Gestão Escolar e Projeto Político-Pedagógico; II. Índice de produtividade e/ou rendimento escolar; III. Estilo de gerencia, capacidade de iniciativa, competência e liderança; IV. Zelo pelo estado de conservação do imóvel, instalações e equipamentos; V. Qualidade dos atos administrativos; VI. Nível das relações interpessoais; VII. Nível de aceitação pelo grupo; VIII. Relacionamento com a comunidade; IX. Disciplina e respeito à hierarquia superior; X. Nível de organização administrativa; XI. Assiduidade, pontualidade, responsabilidade e participação; XII. Consistência teórico-metodológica; XIII. Qualidades dos serviços educacionais; XIV. Nível de integração dos membros que compõem o complexo escolar; e, XV. Auto-avaliação.

Observem que existem vários critérios que deverão ser levados em consideração durante a avaliação do gestor, mas, conforme a fala de PS1, que trabalha na escola há oito anos, até o momento não conseguiu visualizar uma avaliação específica quanto ao trabalho desenvolvido por esse profissional ao longo do ano. Em relação à avaliação do apoio pedagógico, não identificamos em nenhum dos documentos critérios referentes a esse profissional. Também não foi possível verificarmos no PPP da escola critérios para avaliação do trabalho realizado pela gestão administrativa, embora os sujeitos da pesquisa tenham apresentado alguns exemplos dessa avaliação.

Quanto ao sistema de avaliação adotado pela escola, que segue os moldes das avaliações externas, apresentado por PO2, não foi possível saber se esses simulados, aplicados pela escola, são interpretados em Libras. Sabemos que as avaliações diagnósticas aplicadas pela coordenadoria no início e final do ano letivo são em língua portuguesa escrita, conforme dito pelo apoio pedagógico da escola: “é muito complicado aplicar a prova, pois requer muito tempo para que os professores façam a interpretação em Libras, e ainda há outro agravante: são muitos textos, os professores não conhecem todos os sinais, seria preciso uma leitura prévia”, relata AP1.

Ainda relacionado ao sistema de avaliação adotado pelos professores, para medir o desempenho dos alunos foi possível perceber que os instrumentos utilizados pelos docentes são divergentes, ou seja, os professores surdos utilizam “trabalho de

pesquisa, avaliação escrita, simulado, questionários", como dito por (PO2) e (PO1), enquanto os professores surdos aplicam "avaliações em vídeo", como descrito por PS1 e "seminários que eles explicam o conteúdo que aprenderam" (PS2). Percebemos, aí, uma valorização da língua do surdo pelos próprios surdos, professores da escola, ao adotarem modelos de provas em vídeo e seminários, valorizando, assim, a Libras.

Há, ainda, a avaliação adotada por AP1: "não avalio o aluno somente na teoria, mas no dia a dia em sala de aula, verificando o que ele está compreendendo, se consegue responder algumas questões, se interage durante as explicações. São formas que vão além da escrita". Esse tipo de avaliação vai ao encontro do proposto por Stürmer (2009, p.105), quando menciona que uma "avaliação deve ser contínua para servir de auxílio ao processo de ensino e aprendizagem, isto é, durante a construção do conhecimento pelo aluno, para ajudá-lo nessa construção".

A avaliação do desempenho escolar do aluno referente aos conteúdos programáticos dos Componentes Curriculares da base nacional comum e parte diversificada será contínua, cumulativa e diagnóstica, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. (PPP, 2015, p.39). Observamos que os objetivos da escola, quanto ao sistema de avaliação, descritos no PPP (2015, p.14), vão ao encontro da Proposta Bilíngue ao afirmar que a escola deve:

> 1- 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; 2- desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos.

Já na Proposta Curricular Bilíngue (2015, p.53-27) encontramos, num determinado trecho, dados condizentes com o PPP:

> Filmar a apresentação dos alunos e todos assistem em aula, discutir os elementos constitutivos da apresentação; assistir a vídeos com apresentação de diversas pessoas surdas, discutir coletivamente sobre as apresentações e informações contidas nela; solicitar que as crianças criem (contem) a história em Libras.

Em outro trecho da Proposta Curricular Bilíngue da Escola (2015, p.93), visualizamos objetivos, com a presença de métodos de ensino da língua portuguesa voltados para alunos ouvintes e surdos:

> Participar de situações de intercâmbio oral que requeiram: ouvir com atenção, intervir sem sair do assunto tratado, formular e responder perguntas, explicar e ouvir explicações; realizar coro falado; leitura e discussão de textos da mídia eletrônica (rádio e TV), dentre outros.

E no Regimento da escola, §5º (2015, p.15), não percebemos nenhuma diferença quanto à forma de avaliar um aluno ouvinte e um surdo:

> Os instrumentos de avaliação deverão ser diversificados, desde exercícios escritos, trabalhos de pesquisa com defesas orais, testes objetivos, provas discursivas, seminários, feiras culturais, portfólios, projetos, cadernos de campo e debates, entre outros.

Os diversos documentos que orientam o trabalho escolar, em relação ao sistema de avaliação, possuem alguns aspectos divergentes quanto aos instrumentos que serão utilizados para avaliar esses alunos. Observamos que a construção do PPP, de acordo com seu registro, foi realizada por vários profissionais da escola. Sabemos que a vigência do PPP das escolas do estado é de dois anos, ou seja, o prazo termina em 2017, mas até a presente pesquisa não constatamos nenhum movimento de discussão para implementação coletiva desse documento, mesmo constando no PPP (2015, p.232) que:

> A avaliação do PPP deverá ser realizada no final de cada ano letivo, por um grupo formado pelo diretor, professores, pedagogos, representantes da comunidade, pais, alunos e demais funcionários. Utilizaremos como instrumentos, observações realizadas durante o processo de execução das ações, questionários, relatórios, debates em reuniões, entrevistas, finalizando com a síntese dos resultados analisados, para a divulgação a toda comunidade escolar.

Também identificamos na fala de G1, gestora da escola, uma padronização do tipo de avaliação destinada aos alunos: “nós não podemos fugir das determinações da SEDUC, por ser ela o órgão mantenedor, então nós seguimos a avaliação igual ao ensino regular (...), até porque o nosso aluno quando sai da escola vai ser incluso no ensino regular”. Aqui está a preocupação pelo fato de os alunos, ao concluírem o 9º ano, serem matriculados em escolas regulares e não

realizarem avaliações em Libras, ou seja, as provas não são adaptadas. Assim, a EEACS aplica avaliações semelhantes às de ouvintes por acreditar que, dessa forma, estará auxiliando os alunos no processo inclusivo.

Quanto ao sistema de avaliação adotado pela escola, PO2 afirma que “tem atividades extraclasse, de classe, o acompanhamento contínuo, projetos, trabalhos, avaliação tradicional escrita, também o sistema de simulado parecido com as avaliações externas”. Da fala de PO2 e professores entrevistados que aplicam avaliações e atividades escritas, é possível percebermos que “os professores ficam `presos´ ao português, sendo que os alunos são avaliados na competência linguística, e não nas aprendizagens ocorridas nas diferentes disciplinas”. (STÜRMER, 2009, p.97).

Ressaltamos que a EEACS não participa das avaliações externas (Provinha Brasil, SADEAM, IDEB, Prova Brasil, dentre outras) e sabemos que, hoje, essas avaliações possuem estrutura única e exclusiva para ouvintes, ou seja, são avaliações apenas em língua portuguesa escrita. Por esse motivo, segundo a gestora, a escola começou a enxergar a necessidade de aplicar simulados internos nos moldes dessas provas, com o objetivo de verificar o nível do desempenho dos alunos e prepará-los para a inclusão.

Em relação a esse modelo de avaliação, é necessário que os profissionais repensem suas práxis educativas, tão essenciais nesse processo, pois:

> Se um aluno surdo faz uma prova e não demonstra um bom resultado na escrita, o professor deve pensar nas variáveis existentes: por exemplo, se o professor aplicar uma prova escrita de geografia, esse instrumento avaliará duplamente o aluno, tanto nos conhecimentos da disciplina quanto na sua competência na língua portuguesa. Afinal, o aluno não sabe geografia ou não sabe o português? (STÜRMER, 2009, p.96-97).

PS2, relatando sobre as avaliações, diz: “às vezes, eu distribuo as avaliações e percebo que eles nem fazem a leitura e já estão me chamando para que eu ajude”. Na fala de PS2, é preciso analisarmos outras questões que estão relacionadas a esse processo. Uma delas é saber: “o aluno não consegue interpretar porque não consegue ler ou porque não existe fluência em língua de sinais por parte da maioria dos professores?” (STÜRMER, 2009, p.94). A resposta a essa pergunta foi constatada no momento da observação de uma aula de 4º ano, como descrevemos

no item 2.2 dessa pesquisa, em que uma professora utiliza a fala e poucos sinais, estes fora do contexto, para se comunicar com seus alunos, e entrega uma atividade impressa sobre questões gramaticais. Essa tentativa de comunicação utilizada pela professora observada difere daquela que a proposta curricular bilíngue propõe, na qual o docente precisa ter conhecimento não só na Libras, mas em aspectos relacionados à cultura e à identidade surda.

Vale ressaltar que, relacionadas às avaliações destinadas aos alunos surdocegos, a proposta curricular bilíngue possui cinco páginas dedicadas, exclusivamente, às diversas formas e critérios de se avaliar estes alunos. Não visualizamos em nenhum documento da escola orientações de provas adaptadas aos demais alunos surdos com outras deficiências, ficando a critério da professora auxiliar da vida escolar utilizar o método que lhe convier.

Diante desse contexto apresentado, é preciso saber se os métodos utilizados pelos professores são suficientes e adequados para a realidade dos alunos, de maneira a alcançar esse sujeito surdo na sua especificidade, e se a língua utilizada por esses profissionais e a sua capacitação são capazes de proporcionar a esses alunos um aprendizado satisfatório. “A escola precisa oportunizar ao surdo momentos nos quais ele possa se expressar em língua de sinais para demonstrar seus conhecimentos”. (STÜRMER, 2009, p.99).

Desta forma, na seção seguinte, analisaremos mais especificamente a formação desses profissionais e o ensino oferecido pela EEACS. Também, se o proposto no PPP e na Proposta Curricular Bilíngue, em relação ao ensino, faz parte da rotina pedagógica dos professores e equipe técnica da escola de fato.

2.3.3 Desafios na formação do professor bilíngue

Abrindo um parêntese quanto à formação dos professores da escola, cabe aqui abordar que em meados de 1995, início da proposta de ensino baseada na Comunicação Total, a quantidade de cursos voltados à formação dos profissionais quanto à utilização da língua de sinais ainda era escassa. Assim, os professores acabavam utilizando a língua de sinais paralela à fala, ou seja, enquanto falavam se esforçavam para sinalizar, ou então escreviam frases no quadro branco e tentavam sinalizar cada palavra escrita. Os outros recursos linguísticos como, o alfabeto

manual[20], por exemplo, era utilizado com bastante frequência, uma vez que os professores não possuíam um vocabulário amplo em língua de sinais. Então, na ausência de um sinal, soletravam manualmente a palavra, conforme esclarecido pela gestora. (PPP, 2015).

A importância de apresentar esse momento da história da escola é traçar um comparativo com as práticas de ensino atuais. Na observação do cotidiano da escola, mais especificamente na disciplina de Língua Portuguesa, percebemos que a aula foi desenvolvida pela professora por meio do uso da língua oral, na maioria das vezes, visto que possui conhecimento básico da Libras, o que tornava os diálogos restritos, pois a maioria dos alunos não compreendia a fala da professora (com exceção de uma aluna oralizada). A professora não possui conhecimento da L1 dos alunos, que é a Libras. Assim, na observação da aula, constatamos a utilização do método oral de ensino, uma vez que a professora utiliza a fala, esperando que os alunos consigam fazer a leitura labial, como a aluna oralizada.

Quanto ao ensino da Libras por pessoas que acreditam na oralização, Gesser (2009, p.58) afirma que:

> As ações negativas quanto ao uso da língua de sinais estiveram e estão, em grande medida, atreladas aos seguidores da filosofia oralista. Muitos pesquisadores têm abolido a visão exposta, ao afirmarem justamente o inverso: é o não uso da língua de sinais que atrapalha o desenvolvimento e a aprendizagem de outras línguas pelos surdos.

Na EEACS, segundo o PPP (2015, p.5), esse método de ensino oralista não alcançou o objetivo proposto, que era desenvolver a fala, gerando assim uma insatisfação do quadro docente e da comunidade escolar diante do fracasso escolar, pois os alunos, além de não desenvolverem a fala, também não adquiriram noções básicas referentes aos conteúdos. De acordo com os documentos observados, os alunos da EEACS, em sua maioria, são filhos de pais ouvintes que não possuem conhecimento da Libras ou têm uma compreensão básica desta. Assim, cabe à escola, tendo como responsáveis os professores, o papel importante de “construir

[20] Gesser (2009, p.28) afirma que a língua de sinais não é o alfabeto manual, este é utilizado para soletrar manualmente as palavras (também referido como soletramento digital ou datilologia), é apenas um recurso utilizado por falantes da língua de sinais. Não é uma língua, e sim um código de representação das letras alfabéticas.

conhecimento, passar valores, normas e formas de interação no mundo". (MOURA, 2011, p.156).

Em relação à formação dos professores da EEACS, a pesquisa pretendia saber qual era o perfil do docente para trabalhar com os alunos surdos da EEACS. As respostas obtidas foram as seguintes:

> G1: Ele precisa ser aquele professor que realmente domine a língua de sinais; AP1: Para ser professor de surdo, você precisa, em primeiro lugar, saber a Libras para poder interagir com eles. Também é preciso estar ligado ao mundo e cultura deles; PS1: É uma exigência da proposta bilíngue que ele saiba Libras; PS2: O principal aqui é que o professor saiba Libras; PO1: Não é mais válido um professor chegar na EEACS sem que saiba, ou tenha feito, o curso avançado e domine a Libras; PO2: Um profissional que tenha interesse pela causa surda.

Diante das respostas dos seis entrevistados, fica evidente a necessidade de conhecimento da Libras para ministrar aulas para alunos surdos. Em virtude do exposto, por se tratar de uma língua, "os professores precisam fazer cursos de Libras, além de formação continuada voltada ao ensino desses alunos", como afirma G1. A Libras é o elo de comunicação entre o mundo surdo e o ouvinte, como bem colocado por Sá (2011, p.160):

> Sem uma língua que possa intermediar a ação comunicativa, nada pode ser construído, e o que pode acontecer é as partes envolvidas (no caso o professor e os alunos surdos) fingirem que participam de uma interação e que uma comunicação real está acontecendo. Ou dizendo de uma forma totalmente aberta: o aluno finge que aprende, e o professor finge que ensina.

Indo ao encontro do pensamento da autora, PO1 diz que "se o professor não tem Libras (...), ministrar aula se torna quase impossível porque nós fazemos que ensinamos e os alunos fazem de conta que aprendem". O problema da escola, como mostra PS2, é que "a SEDUC ainda continua mandando qualquer professor para trabalhar aqui, mas aqui é uma escola especial, é preciso que o professor saiba o principal, a Libras". Essa problemática, na organização da carga, já acontece há muito tempo. Segundo a gestora, "ao receber esses profissionais, a escola precisa se reorganizar para atender às necessidades dos alunos, pois o quadro de profissionais formados por área de atuação e que dominam a Libras ainda é bastante reduzido".

A lotação dos professores para trabalhar na EEACS, sejam eles contratados ou efetivos, acontece por meio de concurso e/ou Processo Seletivo Simplificado - PSS (contratação temporária de professores), no qual é definido em edital o quantitativo de horas em educação especial, necessárias para atuação. Geralmente, é solicitada a comprovação de 80 a 120 horas em cursos na área de educação especial, o que significa que, se uma pessoa fez uma pós-graduação em educação especial, ou um curso de 80 horas a distância sobre braile, ela está apta a trabalhar na Escola Estadual Augusto Carneiro. Então, o que um profissional que sabe braile ensinaria aos alunos surdos? Realmente, essa contratação de profissionais tem causado uma série de dificuldades no aprendizado desses alunos.

“O professor, para trabalhar na Escola Augusto Carneiro, precisa dominar a Língua de Sinais, pois não adianta ter a formação e não conhecer a língua” (G1). A gestora, que tem 33 anos de gestão na escola, conta que “até hoje, só foi realizado um concurso que abrangesse a contratação de professores bilíngues, com formação nas diversas áreas de conhecimento, para trabalhar com alunos surdos”, mas, mesmo com o concurso, ela não soube informar onde foram lotados todos os profissionais aprovados, visto que a escola ainda não possui em seu quadro todos os profissionais formados por área de atuação.

Acreditamos que, como a escola só funciona até o 9º ano, muitos alunos surdos foram matriculados nas escolas regulares. Assim, aumentou o número de profissionais lotados nessas escolas para atender a essa demanda. Dessa forma, os professores aprovados nos concursos ou processo seletivo na área de educação especial podem ter sido lotados como intérpretes, professores de Sala de Recursos Multifuncional, professores auxiliares da Vida Escolar e professor de atendimento domiciliar.

Nesses concursos ou processo seletivo, segundo afirmou a gestora da escola, “os professores não passaram por alguma prova prática que atestasse sua fluência e conhecimento da Libras. Apenas os tradutores/intérpretes que realizaram uma prova de proficiência”. Dessa forma, ao receber o docente sem fluência na Libras “a escola não tinha e nem tem autonomia para devolver à SEDUC esse profissional, ou, quem sabe, até mesmo desenvolver uma espécie de avaliação diagnóstica antes de lotar esse professor”. Mas no Regimento Escolar da Escola Estadual Augusto Carneiro consta, em seu art. 117º (2015, p.39), que o professor e pedagogo serão avaliados sistematicamente, tendo em vista os seguintes critérios:

> VI. Qualidade e forma dos instrumentos de avaliação e/ou trabalhos escolares; VII. Nível de experiências didático-pedagógicas; XIII. Produção de material didático-pedagógico; XVIII. Conhecimento da Cultura e Identidade Surda; XIX. Conhecimento e fluência na Língua Brasileira de Sinais – Libras.

"Infelizmente, para que os alunos não fiquem meses sem ter professor em determinada disciplina, a escola se vê obrigada a aceitar esse profissional, encaminhado pela SEDUC, sem o conhecimento necessário da Libras para ensinar esses alunos", afirma G1. O profissional para trabalhar na EEACS precisa ter não apenas o conhecimento e fluência na Libras, como apresentado no Regimento da escola, como também a compreensão da cultura e identidade surda. Nesse sentido, vale ressaltar que a escola, ao final de cada ano, tem autonomia para avaliar o desempenho desse profissional, conforme critérios explicitados no artigo 117º do Regimento da EEACS, documento legalmente aprovado pelo CEE em 2015.

O PPP da Escola Estadual Augusto Carneiro (2015, p.32) também ressalta a importância do conhecimento da Libras pelo profissional que pretende trabalhar em uma escola bilíngue:

> Com relação ao perfil do profissional para atuar no espaço da escola bilíngue, considera-se preferencialmente profissionais com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos. Nesse sentido, destaca-se a necessidade da competência e fluência em Libras.

Com o intuito de estabelecer essa comunicação, observamos que a presença do profissional intérprete dentro da EEACS está relacionada à atuação diretamente com o surdo, seja ele aluno ou professor. Assim, durante as reuniões de pais, individuais ou coletivas, em que o professor surdo precisava fazer uso da palavra, o intérprete fazia a sua voz. Ou quando um pai ou responsável utilizava a fala, o profissional intérprete fazia a tradução para a Libras. No caso dos alunos, acontecia da mesma forma. Além desse profissional favorecer a comunicação da comunidade externa com a interna, também atuava dentro da escola em reuniões pedagógicas e planejamento. Na ausência desse profissional, como observado, era preciso, na maioria das vezes, que o professor surdo e/ou alunos, sinalizassem a necessidade da interpretação, ainda obtendo resistência de alguns professores em favorecer essa

comunicação em Libras, ficando a responsabilidade sempre para um ou dois professores bilíngues.

A impressão que tínhamos era de que, por se tratar de uma escola específica para surdo, que possui uma proposta curricular bilíngue, todos que ali trabalhavam tinham o domínio da Libras, e assim não haveria necessidade alguma de um profissional intérprete para fazer intermediação da comunicação. No entanto, “temos poucos profissionais que trabalham com o domínio da Libras e que conhecem a cultura surda” (PO1). Daí a importância desse profissional dentro da escola, cujo objetivo é intermediar a comunicação entre alunos surdos e professores e professores surdos e equipe escolar.

Ainda com o intuito de avaliar a proficiência dos professores em Libras, a próxima pergunta pretendia saber quais os maiores desafios em ocupar a função docente em uma escola bilíngue para surdos. PS2 diz que “é preciso conhecer a cultura surda, ler profundamente a respeito para entender que é preciso adaptações do texto, entender que a Libras tem uma gramática”. PO1, AP1 e G1 dizem que “é ter o domínio da Libras e buscar sempre o conhecimento do próprio trabalho”. PO2 também explica que “um dos desafios é não ter o domínio da Libras e nem toda a experiência, pois a minha maneira de pensar é como se pensa em língua portuguesa, não como se pensa em Libras (...). O outro (desafio) é fazer o aluno estudar, até porque, querendo ou não, ainda não temos material didático suficiente na língua deles, pois os materiais são em língua portuguesa”. Depreende-se da fala de PO2 que o ensino da língua portuguesa ainda não acontece em L2, pois ela não possui domínio da Libras. Outros aspectos da fala de PO2 nos fizeram refletir: para quê, de fato, os alunos estudam? Para aprender qual ou quais línguas? E se eles tivessem materiais adaptados em Libras, haveria necessidade de estudar?

É possível visualizarmos nas falas dos cinco entrevistados que a maior dificuldade no exercício da função é ter conhecimento da Libras, sendo esta fundamental no processo de ensino, pois “todos os cidadãos devem ter o direito de ser educados em sua própria língua”. (HORNENBERGER, 1998, p.59). A falta de capacitação dos professores na Libras quebra o processo de ensino proposto pelo PPP da EEACS, que é oferecer uma educação bilíngue. Embora a escola tenha criado formas de fazer com que esses profissionais se apropriem dessa língua – no caso, o ensino da Libras por professores surdos aos professores ouvintes, no horário de HTP – ainda demonstra que essa estratégia não tem somado ao trabalho, como

observado nas palavras de G1: “Falta empenho e formação dos professores para que a educação aconteça da forma como queremos*”.*

Um dos projetos oferecidos pela escola que favorece o aprendizado da Libras, cujo objetivo é melhorar a comunicação entre familiares e alunos, é o curso de Libras para pais e comunidade. No entanto, conforme pudemos observar durante as aulas, apenas participam desse curso os pais que, ao levarem seus filhos à escola, permanecem aguardando o término da aula, pois não possuem recurso financeiro suficiente para pagarem duas passagens de transporte público, diariamente. Assim, o curso inicia, em média, com um total de 16 alunos, e ao final esse quantitativo se reduz a aproximadamente oito concludentes. Os cursos acontecem no turno matutino em dois dias da semana, com duração de 2 horas cada dia. Já no turno vespertino, acontece apenas em um dia da semana, com duração de 3 horas. Um dos motivos de desistência do curso era a falta de certificação, mas desde 2015 a escola, em parceria com o CAS, que realiza uma banca avaliativa, certifica esses alunos. O curso é ministrado por um professor surdo da escola.

Outro momento organizado para o ensino da Libras aos professores e funcionários, que não têm domínio dessa língua, acontece nas Horas de Trabalho Pedagógicos. O atendimento no horário de HTP é organizado em uma sala de aula com a presença do professor surdo para ensinar esses profissionais, mas em virtude da quantidade de atividades desenvolvidas na escola e do preenchimento dos documentos burocráticos (HTP, planos, diário, dentre outros), o ensino não acontece como planejado, como foi constatado durante a pesquisa.

Além da falta de conhecimento da Libras, tínhamos o interesse em saber quais os maiores desafios em relação à qualidade do ensino para surdos. G1: “Observo que os professores trabalham só com o quadro branco e o pincel (...). Falta mais empenho do professor, que precisa estar buscando mais o visual para que o aluno realmente aprenda”; PS2 vai ao encontro da fala de G1: “Sinto que ainda é preciso melhorar as estratégias de ensino”; Já PS2 diz: “Falta uma didática diferenciada (...). O ensino não está bom”; PO2: “Não temos material didático suficiente na Libras”; PS1 relata: “Existem dois problemas: a falta de comunicação entre os familiares que não sabem Libras e poucos professores que conhecem a Língua de Sinais”.

O PPP (2015, p.32) orienta os professores quanto à formação e dá outras orientações em relação ao ensino:

> Necessidade da competência e fluência em Libras, além desse aspecto, o profissional, preferencialmente deve (...) valorizar a experiência visual do surdo, pesquisar e compreender a literatura a fim de buscar informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo, ter noção da língua portuguesa para surdo como segunda língua (...).

Na fala de PO2, percebemos a dificuldade da professora quanto ao ensino de língua portuguesa para surdos: “Não tenho o mesmo nível de conhecimento de português para segunda língua como eu tenho para ouvinte, pois a minha formação é para ouvinte”.

Vale ressaltar que a docente trabalha na escola há um ano e cinco meses e, embora não possua fluência na Libras, menciona: “Tenho participado de várias formações*”.* As formações citadas por PO2 durante a entrevista podem ser assim caracterizadas: “As formações que fazemos são destinadas ao ensino de ouvintes, trata-se de cursos de compreensão sobre os descritores, Prova Brasil, Faber Castell, oficina de língua portuguesa. Só participamos de um curso voltado a surdos. Este aconteceu em 2016”, conforme afirma AP1.

Sobre a formação continuada dos profissionais que trabalham com o uso da Libras, o Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, em seu capítulo IX, Art. 30, afirma que:

> Os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, direta e indireta, viabilizarão as ações previstas neste Decreto com dotações específicas em seus orçamentos anuais e plurianuais, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

PS2 apresenta um grande problema ao afirmar que “os alunos ainda estão fracos porque os professores precisam ter interesse e motivar os alunos. É preciso que os professores saibam Libras. Ele (o professor) não pode ficar só falando e o aluno só copiando. É necessário a adaptação do texto e a explicação em língua de sinais”. (PS2). O fato de a escola ter pouco profissionais que dominam a Libras para

o ensino bilíngue se caracteriza como um problema para a instituição que, de acordo com as documentações, se propõe a oferecer uma educação bilíngue baseada em métodos de ensino diversificados que atendam à necessidade do aluno surdo, ou seja, “um corpo docente que utiliza a Libras para ensinar, incentiva o uso da língua de sinais em todos os espaços escolares, usa recursos visuais nas aulas, contribui para a construção da identidade do sujeito surdo, através das interlocuções com os surdos adultos”, como consta no PPP da escola (2015, p.11).

Outro aspecto analisado estava relacionado ao bilinguismo. A pergunta pretendia saber o entendimento dos professores sobre educação bilíngue. G1 afirma que o ensino bilíngue acontece “quando o sujeito é trabalhado nas duas línguas. No nosso caso, temos que desenvolver a língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa, que é a língua nacional onde estamos inseridos, como segunda língua, mas atualmente nós ainda não estamos trabalhando dentro do que realmente seja uma educação bilíngue”. De acordo com G, “a escola ainda não trabalha a educação bilíngue por vários fatores. Os principais são a falta de conhecimento da Libras para o ensino e a rotatividade de professores, pois a maioria é contratada”.

A falta de capacitação dos professores em Libras para o ensino quebra o processo proposto pelo PPP da EEACS, que é oferecer uma educação bilíngue. Embora a escola tenha criado estratégias para fazer com que esses profissionais se apropriem dessa língua, estes ainda não o fizeram. A formação de um professor bilíngue para surdo vai além de um curso de Libras, como apresentado por PO2: “O que eu aprendi na faculdade sobre Libras foi um conhecimento básico, apenas a história e pouquíssimo da cultura, quase nada, por isso ainda tenho muita dificuldade para ensinar os alunos. Vejo que o curso não foi suficiente”.

De acordo com as documentações, a instituição se propõe a oferecer uma educação bilíngue baseada em métodos de ensino diversificados que atendam a necessidade do aluno surdo, ou seja, “um corpo docente que utiliza a libras para ensinar, incentiva o uso da língua de sinais em todos os espaços escolares, usa recursos visuais nas aulas, contribui para a construção da identidade do sujeito surdo, através das interlocuções com os surdos adultos”, como consta no PPP da escola (2015, p.11).

Percebemos que as práticas de ensino adotadas por alguns professores da escola divergem do PPP. da escola quanto ao perfil do profissional para atuar no ensino para alunos surdos.

2.4 SÚMULA DA ANÁLISE SOBRE A EDUCAÇÃO DE/COM/PARA SURDOS NA EEACS

Os relatos e constatações até aqui apresentados e analisados representam alguns aspectos da EEACS, que tem como documentos norteadores do trabalho o PPP aprovado para uso, o Regimento Escolar também aprovado pelo CEE e a Proposta Curricular Bilíngue, que ainda não foi aprovada pelo CEE. Com base nos resultados da pesquisa, compreendemos que a educação para surdos oferecida pela EEACS passa por um momento de transição e dúvidas, uma vez que se tenta implantar um ensino diferenciado, baseado em uma proposta curricular bilíngue que ainda não foi aprovada pelo CEE.

Ainda, nos deparamos com a problemática referente à matriz curricular da EEACS, pois nela a Libras aparece com carga horária inferior à Língua Portuguesa e ainda como parte diversificada do currículo, não como componente curricular. Outro aspecto observado foi que, à medida que o aluno avança em série, a carga horária da Libras vai diminuindo: do 1º ao 3º ano são quatro aulas semanais; no 4º e 5º ano, são três; e de 6º ao 9º ano esse número cai para dois tempos de aula semanais, conforme matriz curricular.

Ainda foi possível perceber, a partir da análise documental, que no quadro de avaliação do PPP não consta a disciplina Libras, mas esta está inserida na matriz curricular, no horário de aula de todas as turmas, e possui um professor lotado para essa função, como observado nos documentos da escola.

A escola também possui o profissional tradutor intérprete de Libras que, conforme observado, é fundamental para o trabalho desenvolvido na escola, mas não foi possível perceber, nos documentos que embasam as atividades da escola (PPP e regimento escolar), nada sobre a função e perfil desse funcionário.

Da observação do cotidiano escolar, leitura dos documentos e durante a entrevista, constatou-se que, embora os professores possuam a concepção de surdo como alguém que tem língua, identidade e cultura, essa é desconstruída na prática pedagógica ao se subjugar a vontade do surdo, insistindo para que ele desenvolva habilidades avançadas e atividades apenas em Língua Portuguesa. G1 diz que “alguns professores acham que os alunos não têm capacidade de aprendizado”. Esse pensamento demonstra descrédito no aprendizado do aluno, como se este fosse incapaz de obter um desempenho satisfatório. Em relação à descaracterização

do sujeito surdo, observamos nas falas de PO1: “Eles precisavam ter um desenvolvimento maior em língua portuguesa”; AP1: “ele precisa aprender o português”; PO2: “Gostaria que ele (o surdo) tivesse uma proficiência avançada em língua portuguesa”, que apenas há a preocupação com a língua portuguesa, ou seja, “o normal impera e o surdo é mero sujeito a ser moldado a partir do que se quer e não do que ele mesmo deseja”. (ROSA, 2011, p.141).

Outro aspecto observado é que o tempo para o desenvolvimento do planejamento não é suficiente para troca de experiências, construção de materiais e estudos relacionados à educação de surdos. G1: “Em relação ao tempo e número de planejamentos, acredito que deveria ser maior”; AP: “Acho o tempo muito curto”; PO1 e PS2: “O tempo é pouco”. Percebemos também que as datas e horários destinados a esse momento não possuem um objetivo específico, se perdendo em informações e outras atividades que divergem do proposto no planejamento, como observado durante um planejamento bimestral. Vale ressaltar que “o planejamento escolar é uma atividade que orienta a tomada de decisões da escola e dos professores em relação a situações docentes de ensino e aprendizagem”, (LIBÂNEO, 2006, p.222).

Pela pesquisa, ficou comprovado que todos os entrevistados possuem conhecimento sobre os documentos que orientam o trabalho da escola, como PPP e proposta curricular bilíngue, mas o método utilizado não vai ao encontro desses documentos, pois as avaliações aplicadas aos alunos não atendem a uma educação bilíngue, sendo utilizadas avaliações em Libras por meio de vídeos apenas pelos professores surdos e um professor ouvinte, enquanto os demais utilizam provas escritas que favorecem apenas a língua portuguesa, que é a L1 do surdo: “A escola adota o sistema de simulado, parecido com as avaliações externas” (PO2); “Trabalho de pesquisa, avaliação escrita, simulado” (PO2); “Questionários” (PO1); “Trabalhos e pesquisa” (G1); “Não considero o método suficiente, pois precisamos nos qualificar melhor, estudar mais a Libras” (PS1 e PO2).

Das respostas dos entrevistados quanto ao modelo de avaliação adotado pela maioria dos professores ouvintes, figuram as atividades escritas. Depreende-se que “os professores ficam `presos´ ao português, sendo que os alunos são avaliados na competência linguística, e não nas aprendizagens ocorridas nas diferentes disciplinas”. (STÜRMER, 2009, p.97).

Nesse contexto, a escola bilíngue tem como objetivo proporcionar um ensino considerando o sujeito surdo e suas peculiaridades - cultura, língua e comunidade. Assim, é preciso conhecer e refletir sobre a Proposta Curricular Bilíngue da escola, principalmente nos métodos de ensino, conteúdos programáticos e nas práticas realizadas, uma vez que “a escola precisa oportunizar ao surdo momentos nos quais ele possa se expressar em língua de sinais para demonstrar seus conhecimentos”. (STÜRMER, 2009, p.99).

As falas se convergem quanto ao fato de que todos os profissionais que trabalham na escola devam ter conhecimento da Libras e que o ensino deva ser baseado nesta língua como L1 e na língua portuguesa como L2, como consta nos documentos que regem o trabalho da escola. No entanto, a prática não tem sido condizente com a teoria, uma vez que as respostas dos professores entrevistados afirmam que a maioria dos docentes não possuem proficiência na Libras, dificultando, assim, o ensino da língua portuguesa como L2.

Ainda, constatamos que os alunos surdos não possuem um bom desenvolvimento acadêmico, o que é possível de ser justificado pela falta de materiais específicos (como sinalizado pelos entrevistados) e pela falta de conhecimento da Libras por parte dos professores, como demonstra a pesquisa de campo. PS1 diz que “poucos professores conhecem a Língua de Sinais”.

Outro fator importante apresentado é a escola não participar das avaliações externas, mas responder a simulados diagnósticos da CDE iguais ao do ensino regular. A gestora e um professor compreendem essa atividade como importante, pois os alunos serão inclusos e terão avaliações nesses moldes.

A escola possui uma proposta e uma matriz curricular diferenciadas, que contemplam a disciplina Libras, e conteúdos específicos, que abordam questões relacionadas à cultura e à identidade surda, valorizando assim o sujeito surdo em sua singularidade linguística. Conta também com um PPP que apresenta visão e missão que têm como objetivo a equidade e o respeito às diferenças. O regimento próprio da escola apresenta as funções de cada funcionário e a obrigatoriedade destes em saber Libras, além de constar a necessidade de desenvolver avaliações na língua materna dos surdos. Apesar disso, a realidade presente na prática pedagógica e os diversos registros em meio físico e eletrônico comprovam o contrário, como apresentado no subitem 1.4, que descreveu a EEACS.

Diante da análise dos dados coletados percebemos que a maioria dos profissionais que trabalham na Escola Estadual Augusto Carneiro não tem conhecimento suficiente da Libras para o ensino e assim exercer uma prática pedagógica bilíngue, a qual a escola propõe. Também não há tempos de planejamentos necessários para a concretização de um ensino bilíngue. Apenas os professores surdos adotam o sistema de avaliação em L1. Pela prática pedagógica, percebemos que os professores não possuem conhecimento do que vem a ser, de fato, esse sujeito surdo, o qual se propõem a ensinar, uma vez que a prática diverge da teoria. Assim, percebemos a falta de conhecimento necessário para utilização de métodos que orientem a prática docente, de maneira a tornar mais efetivo todo o processo de ensino e aprendizagem, não apenas o da língua portuguesa, o que, até o momento, é a maior preocupação dos professores.

3. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE): IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE/COM E PARA SURDOS NA PERSPECTIVA BILÍNGUE

Após análise dos documentos, observação e reflexão sobre o ensino oferecido aos alunos da EEACS e de como a escola tem se estruturado para atender ao pressuposto no PPP e na Proposta Curricular Bilíngue, construímos, neste capítulo, um Plano de Ação Educacional (PAE) com a proposta de auxiliar na reestruturação do PPP e da Proposta e Matriz Curricular Bilíngue, já construídos pela escola, propondo algumas ações que complementem as já existentes. O objetivo dessa reestruturação é melhorar as práticas de ensino voltadas aos alunos surdos e contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue de/com e para surdos, realizadas por meio da implantação da escola pública bilíngue de Libras/ língua portuguesa escrita, na modalidade de tempo integral, para surdos e ouvintes, na EEACS e, possivelmente, em outras escolas da Rede Estadual.

Para tanto, foram considerados alguns achados da pesquisa, que contribuíram para a elaboração do PAE, conforme apresentamos no quadro 6:

Quadro 6 - Achados da Pesquisa

EIXOS	ACHADOS	PROPOSTA DE AÇÃO
Planejamento	1. Tempo de planejamento insuficiente e não possui um objetivo específico, se perdendo em informações que não estão relacionadas à prática pedagógica 2. A disciplina Língua Portuguesa ocupa lugar de destaque na matriz curricular, em detrimento da Libras, que não aparece no boletim escolar	• Reestruturação dos documentos que orientam o trabalho da escola • Reestruturação da matriz curricular
Avaliação	1. Aplicação de simulados diagnósticos iguais ao ensino regular 2. A maioria dos professores adota a avaliação escrita, priorizando apenas a Língua Portuguesa	• Sala de produção de materiais adaptados
Sujeito Surdo	1. Concepção desconstruída na prática pedagógica de sujeito surdo como alguém que possui identidade, cultura e língua	• Formação do docente bilíngue • Avaliação do trabalho escolar
Formação docente e o ensino bilíngue	• A maioria dos professores não possuem conhecimento da Libras para o ensino bilíngue. • Os alunos apresentam baixo desempenho acadêmico em Língua Portuguesa • Métodos de ensino divergem da proposta curricular bilíngue e PPP da escola	

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A partir desses achados da pesquisa é que foram pensadas as ações do PAE. Para isso, apresentaremos as propostas através do método 5W2H, que é uma ferramenta utilizada para garantir que as ideias provenientes da pesquisa ganhem um formato de plano de ação e se tornem exequíveis. A ferramenta 5W2H tem como objetivo central responder a sete questões e organizá-las. Dessa forma, nas subseções seguintes, apresentaremos as propostas de ações por meio de um quadro contendo perguntas e respostas e, posteriormente, uma síntese do plano de ação para melhor compreensão das ações propostas.

3.1 REESTRUTURAÇÃO DO PPP E DA PROPOSTA CURRICULAR BILÍNGUE

A reestruturação do PPP e da proposta curricular bilíngue, documentos orientadores do trabalho da EEACS, deve acontecer com a participação de toda a comunidade escolar e representantes da SEDUC, além de submissão ao CEE para aprovação. Para isso, a escola deve se organizar no sentido não só de acompanhamento, mas de condução de todo o processo para que, de fato, este aconteça de maneira significativa, gerando bons resultados para a melhoria do processo educacional dos professores e, consequentemente, um melhor aprendizado por parte dos alunos.

Vale ressaltar que a reestruturação desses documentos tem como objetivo contemplar planejamentos coletivos mensais, pois, a partir da realidade verificada na pesquisa de campo, um dos grandes problemas enfrentados pelos profissionais que trabalham diretamente com os alunos surdos é a falta de tempo e/ou organização dos diversos planejamentos desenvolvidos na escola, que hoje acontecem de forma isolada e em apenas um dia por bimestre, com poucas horas para discussão e elaboração de materiais.

A organização do planejamento e a forma como ele está estruturado são de fundamental importância para o desenvolvimento de práticas de ensino condizentes com a proposta bilíngue. Para isso, propomos como primeira ação a reestruturação dos documentos. Como proposta, apresentamos o Quadro 7, referente à síntese dessa ação:

Quadro 7 - Reestruturação do PPP e Proposta Curricular Bilíngue

O que?	Reestruturação do PPP e proposta curricular bilíngue
Quem?	Comunidade escolar e representantes da SEDUC
Por quê?	Pelo tempo de planejamento não ser suficiente e por este não possuir um objetivo específico, se perdendo em informações que não estão relacionadas à prática pedagógica
Onde?	Na EEACS, SEDUC e CEE
Quando?	No primeiro semestre de 2018
Como?	Criar uma comissão de representantes dos setores GEMAE, DEPPE, GAEE, GENF, CEE e EEACS para discutir a inserção de planejamentos mensais no PPP e Proposta Curricular Bilíngue
Quanto?	Sem ônus

Fonte: elaborado pela autora (2017).

A proposta de reestruturação do PPP e da proposta curricular bilíngue tem como objetivo incluir nos documentos que orientam a prática docente planejamentos mensais para que os professores e equipe gestora tenham tempo suficiente para estudos em grupo, troca de experiências e produção de materiais adaptados, tão importantes para a melhoria das práticas pedagógicas e, consequentemente um melhorar aprendizado dos alunos.

3.2 REESTRUTURAÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR

A reestruturação da matriz curricular se deve ao fato de a disciplina Libras possuir carga horária decrescente que vai de quatro tempos de aulas semanais a dois tempos, de 1º ao 9º ano, sendo que a disciplina de Língua Portuguesa permanece com carga horária de cinco a quatro tempos de aulas semanais. O ensino da Libras como primeira língua é extremamente relevante, mesmo sabendo que a disciplina, talvez pelo fato de a proposta não ter sido aprovada, não consta no sistema (SIGEAM). Isso, de certa forma, causa um desconforto ao profissional de Libras e aos alunos, que aguardam ansiosos a nota dessa disciplina no boletim escolar, mas não aparece.

A presença do professor surdo dentro do espaço escolar favorece o desenvolvimento da Libras entre os alunos. Alguns professores e familiares que observam a distância e, às vezes, no momento do lanche, se aproximam para fazer questionamentos relacionados ao ensino dos alunos/filhos. Com o ensino da disciplina Libras como L1 por um professor surdo, os alunos novatos que se matriculam aprendem rapidamente a língua e se comunicam sem dificuldade com os

demais colegas, não ficando excluídos nas rodas de conversas que se formam no horário do lanche e em outros momentos. Além do aprendizado da Libras, os alunos, em contato com o professor surdo, adquirem e internalizam questões culturais da comunidade surda, desenvolvendo assim sua identidade. Por isso, a importância da disciplina Libras no currículo. Como proposta, apresentamos o Quadro 8, referente à síntese dessa ação:

Quadro 8 - Reestruturação da Matriz Curricular

O que?	Reestruturação da matriz curricular
Quem?	Gerência da GENF, GEMAE, DEPPE, GAEE, PRODAM, CEE, EEACS
Por quê?	A Língua Portuguesa ocupa lugar de destaque na matriz curricular, em detrimento da Libras. Esta não aparece no boletim escolar
Onde?	SEDUC e CEE
Quando?	No primeiro semestre de 2018
Como?	Criar uma comissão de representantes dos diversos setores (GENF, GEMAE, DEPPE, GAEE, PRODAM, CEE, EEACS) para discutir a carga horária de Língua Portuguesa e de Libras. Posteriormente, submeter à aprovação do CEE e inserir a disciplina Libras no SIGEAM
Quanto?	Sem ônus

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A proposta de reestruturação da matriz curricular prevê distribuir a carga horária das disciplinas Libras e Língua Portuguesa de maneira que atenda à proposta de uma educação bilíngue.

3.3 ORGANIZAÇÃO DE UMA SALA PARA CONSTRUÇÃO DE MATERIAIS ADAPTADOS EM LIBRAS

Outro aspecto observado na pesquisa foi a falta de acessibilidade no sistema de avaliação e nos materiais didáticos adotados pela escola. Isso inclui não apenas as avaliações para medir o rendimento dos alunos, mas também as avaliações para verificar o índice de satisfação da comunidade escolar. Isso compromete, imensamente, não só a mensuração do rendimento dos alunos, mas até mesmo os resultados destes. A EEACS em sua proposta curricular e PPP afirma que é preciso avaliar os alunos considerando meios coerentes para correção das avaliações na língua portuguesa e também na Libras. (PPP, 2015, p.19). Ainda, de acordo com o PPP (2015, p. 14):

> Adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas. Desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos.

Em consonância com o sistema de avaliação escrito, proposto pelo PPP da escola, no que se refere ao reconhecimento da língua portuguesa como segunda língua, o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, em seu Capítulo IV, ressalta que as instituições públicas do ensino estadual, deverão 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.

Ainda de acordo com o prescrito no PPP e no Decreto 5.626, temos a LDB, que possui orientações quanto aos recursos específicos para atender esses alunos:

> Art. 59 - Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.

Nesse sentido, propomos que sejam criados dois sistemas de avaliação a serem adotados pela Escola Estadual Augusto Carneiro, sendo eles: uma avaliação em língua portuguesa escrita, podendo ser com questões objetivas ou descritivas, contanto que os alunos sejam avaliados em língua portuguesa como segunda língua; e o outro modelo, em vídeolibras, com questões objetivas ou discursivas relacionados ao conteúdo ensinado. Ainda relacionado ao ensino, propomos a adaptação de materiais em Libras. Dessa forma, a escola estará valorizando as duas línguas trabalhadas, a Libras e a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, como segunda língua.

A construção dessas avaliações pode ser feita pelos próprios profissionais da escola, coletivamente, nos momentos de HTP, ou podem ser construídas em parceria com o CAS.

Quadro 9 - Organização de uma sala de produção de materiais adaptados

O que?	Organização de uma sala para construção de materiais adaptados em Libras
Quem?	SEDUC/ DEPPE/ GAEE/ DEINFRA
Por quê?	Por causa da aplicação de simulados diagnósticos, pela CDE, iguais ao ensino regular e porque a maioria dos professores adota a avaliação escrita, priorizando apenas a língua portuguesa
Onde?	NA EEACS
Quando?	No primeiro semestre de 2018
Como?	Organização de uma sala para construção e adaptação de avaliação em videolibras, além da produção de materiais pedagógicos adaptados (vídeos, apostilas e outros)

Fonte: elaborado pela autora (2017).

A organização da sala de produção de materiais adaptados deverá conter um notebook, uma mesa, duas cadeiras, um armário com portas, uma prateleira vazada, uma câmera profissional, um tripé, dois HDs para salvar os vídeos produzidos, um ar-condicionado e uma malha verde na medida da parede da sala de produção. Esses materiais são fundamentais para a organização de um espaço cujo objetivo é produzir materiais adaptados, especificamente, vídeos em Libras.

3.4 FORMAÇÃO DO DOCENTE BILÍNGUE

Diante da falta de conhecimento da Libras para o ensino bilíngue, pela maioria dos professores, e dificuldades encontradas quanto às práticas de ensino que vão ao encontro do proposto no PPP e proposta curricular bilíngue, sugerimos nesse PAE, como uma das ações, a formação continuada para os docentes que atuam nesse ambiente escolar. A Secretaria Estadual de Educação possui a Gerência de Atendimento Educacional Específico (GAEE), setor responsável pelas escolas específicas e que responde ao Departamento de Políticas e Programas Educacionais. Acreditamos que seja possível a organização de formações pela GAEE, em longo prazo, para os profissionais da EEACS, com objetivo de melhorar a prática de ensino destinada aos alunos surdos desta escola, uma vez que, com a formação, é possível que haja a compreensão do que vem a ser o sujeito surdo e da metodologia bilíngue, além da aquisição do conhecimento da Libras pelos docentes. Como proposta, o Quadro 10, referente à síntese dessa ação:

Quadro 10 - Formação do docente bilíngue

O que?	Formação do docente bilíngue
Quem?	SEDUC/ DEPPE/ GAEE/ CEPAN
Por quê?	• A maioria dos professores não possui proficiência em Libras para o ensino bilíngue. • Os alunos apresentam baixo desempenho acadêmico em Língua Portuguesa • Métodos de ensino divergem da proposta curricular bilíngue e PPP da escola
Onde?	De acordo com o planejamento e a realidade da escola, podendo ser no CEPAN ou na própria escola
Quando?	Em 2018, sendo realizada mensalmente durante todo o ano, conforme cronograma apresentado no Quadro 11
Como?	Deverá ser realizado o levantamento da demanda dos cursistas para o planejamento da formação. No planejamento, será considerado o cronograma apresentado nesse PAE, organizado por módulos com duração de até oito horas por encontro. Durante a formação, serão realizadas palestras, oficinas, estudos e relatos de experiências dos docentes
Quanto?	Sem ônus

Fonte: elaborado pela autora (2017).

A formação proposta terá carga horária diária de até oito horas, sendo que a organização do quantitativo de horas será feita pelo órgão responsável pela formação, de acordo com a atividade proposta, em parceria com a escola, posteriormente à verificação da necessidade e do nível de dificuldade de cada grupo de participantes. A seguir, apresentamos, no Quadro 11, uma sugestão do cronograma para a formação continuada:

Quadro 11 - Cronograma da formação de docentes bilíngues

Módulo I - Conhecendo o PPP e Proposta Curricular Bilíngue (Carga horária: 24 horas)		
Meses	Quantidade	Atividades
Fevereiro	Três encontros de 8 horas cada	Realizar estudos sobre o PPP e proposta curricular bilíngue da EEACS
Módulo II - Estudos relacionados à surdez (Carga horária: 40 horas)		
Março	Dois encontros de 8 horas cada	Cultura surda
Abril	2 encontros de 8 horas, cada	Identidade surda
	1 encontro de 8 horas	Legislações relacionadas ao surdo

Módulo III – Curso de Libras (Carga horária: 110 horas)		
Maio	Um encontro de 4 horas	Diferença entre língua e linguagem
Maio, junho e julho	Oito encontros de 8 horas cada	Libras nível 1 e 2
Obs.: o curso de Libras terá 68 horas presenciais e 42 horas de atividades externas, distribuídas conforme apêndice D. Durante os encontros presenciais, haverá intercâmbio com alunos surdos.		
Módulo IV – Educação bilíngue (Carga horária: 90 horas)		
Julho e agosto	Quatro encontros de 8 horas cada	Oficinas e troca de experiências sobre o ensino de língua portuguesa como segunda língua
Setembro	Um encontro de 8 horas	Palestra sobre o sistema de avaliação para surdos
Outubro, novembro e dezembro	Sete encontros, sendo seis de 8 horas cada e um de 2 horas	Oficinas de produção de materiais adaptados para surdos
OBS.: Os dias dos encontros e atividades propostas serão organizados pela equipe responsável da GAEE em parceria com a escola, conforme o calendário escolar vigente. Poderá haver certificado, dependendo da frequência e avaliação do processo.		

Fonte: elaborado pela autora (2017).

Ao final de cada módulo, os participantes realizarão avaliações organizadas previamente pela equipe da GAEE, como forma de mensurar a apropriação dos conteúdos pelos participantes, sendo, portanto, possível realizar o replanejamento das ações e estratégias utilizadas na formação, de modo a atender às necessidades dos cursistas. A formação continuada tem como objetivo contribuir para a melhoria da prática docente voltada ao ensino bilíngue para surdos. Dessa forma, cabe aos responsáveis pela organização registrar os encontros por meio de relatórios, justificando possíveis imprevistos que possam ocorrer e demais ações realizadas.

É importante ressaltarmos que a figura de ministrantes externos para a formação de docentes bilíngues não deve eximir a importância do coordenador pedagógico, pois é ele o interlocutor capaz de levar os docentes à reflexão sobre a prática. Com essa ação, serão atendidos todos os docentes e demais funcionários

da escola que sejam indicados ou tenham interesse em participar. A efetivação dessa ação dependerá do planejamento da escola e dos órgãos responsáveis.

3.5 AVALIAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR

Nesta subseção, sugerimos como ação a aplicação de uma avaliação da prática pedagógica, a fim de mensurar não somente o trabalho docente, mas o rendimento dos alunos, uma vez que a mantenedora, SEDUC, não possui um instrumento para avaliar o trabalho da escola, pois esta não participa de avaliações externas. Assim, é difícil avaliar o trabalho desenvolvido pela instituição como um todo. Para atender a essa necessidade, apresentamos a proposta resumida no Quadro 12:

Quadro 12 - Avaliação do trabalho escolar

O que?	Avaliação do trabalho escolar
Quem?	SEDUC/ DEPPE/ GAEE
Por quê?	• Os alunos apresentam baixo desempenho acadêmico em Língua Portuguesa • Métodos de ensino divergem da proposta curricular bilíngue e PPP da escola
Onde?	Na própria escola
Quando?	No final de cada bimestre
Como?	Deverão ser construídos instrumentos para avaliar o trabalho pedagógico (alunos, professores e pedagoga) e administrativo (gestão, serviços gerais, cozinha e secretaria), sendo esses distribuídos aos diversos atores da escola. Esses instrumentos devem ser acessíveis aos alunos e professores surdos, ou seja, gravados ou interpretados no ato da aplicação
Quanto?	Sem ônus

Fonte: elaborado pela autora (2017).

A avaliação do trabalho escolar faz parte da concretização de uma escola bilíngue que possui algumas características próprias, que vão ao encontro das apresentadas por Silvério (2014, p.53):

> Uma escola bilíngue que promove a bilingualidade a todos os alunos desenvolvendo competência linguística em ambas as línguas, promove o acesso às culturas envolvidas, apresenta um currículo com previsão do ensino em ambas as línguas, promove espaço de interação e tem professores capacitados em ambas as línguas.

Em uma escola de/com/ para surdo, cuja proposta de ensino seja baseada na educação bilíngue, não só o PPP deve ser adaptado para atender às especificidades

do sujeito surdo, mas o currículo e matriz devem ser reestruturados para atender ao corpo discente. Assim, é necessário que os documentos estejam relacionados e sigam a mesma linha de pensamento, a fim de que a escola se organize tendo como base orientações da prática pedagógica bilíngue, função e perfil desses profissionais, momentos de estudo e discussão sobre a proposta, dentre outros, não apenas a inserção de conteúdos relacionados ao surdo nas diversas áreas do saber ou o acréscimo de horas da disciplina Libras na matriz curricular. Enfim, os documentos que baseiam o trabalho de toda a instituição devem propor métodos que atendam à especificidade linguística e cultural do aluno surdo e conter toda a organização administrativa e pedagógica que uma escola bilíngue necessita.

Dessa forma, para melhoramos as práticas de ensino destinadas aos alunos surdos, é preciso compreendermos a importância de uma política pública voltada para a implantação da Escola Bilíngue de ensino da Libras e da língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita, na Escola Estadual Augusto Carneiro, concretizada a partir das ações desse PAE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa de campo que possibilitou uma discussão acerca das práticas de ensino voltadas aos alunos surdos da EEACS, cujo objetivo é a implementação de uma escola bilíngue de Libras e língua portuguesa escrita. Trata-se de uma política que tem como principal conjectura a reorganização da Proposta e Matriz Curricular e do PPP, cujos objetivos são implantar uma Escola Bilíngue Libras/língua portuguesa para Surdos. Esse processo pressupõe a participação de todos os agentes envolvidos no âmbito escolar.

A implementação de uma política pública na área educacional é um grande desafio, pois, se por um lado ela irá garantir a oferta de educação bilíngue em Libras como primeira língua e da modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, dando aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o direito de aprender na sua própria língua, por outro, enfrenta algumas dificuldades em sua concretização não só pela falta de profissionais bilíngues, mas também pela estrutura física da escola, que continua compartilhada com outra instituição.

A pesquisa revelou que a escola tem como documentos orientadores do trabalho o PPP e a Proposta Curricular Bilíngue. Esses documentos devem ser a base de toda a educação oferecida aos alunos da escola. Sendo assim, esses instrumentos fazem parte do planejamento, devendo ser implementados por toda equipe pedagógica da escola. Para isso, a organização de encontros mensais e/ ou quinzenais é de suma importância, uma vez que é preciso redefinir a matriz curricular da escola, não permitindo que a Libras tenha carga horária inferior à língua portuguesa, pois ela é a língua prioritária no processo de ensino e aprendizagem bilíngue.

Além da matriz curricular, é preciso que a escola organize os documentos de modo que estes dialoguem entre si sobre os mesmos aspectos relacionados à educação bilíngue, como o modelo de avaliação a ser adotado pela escola. Para isso, sugerimos a organização de um acervo contendo banco de questões, em Libras, sobre os diversos conteúdos presentes na proposta curricular elaborada pela escola. Essa avaliação pode seguir o modelo utilizado no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 2017, que realizou a prova em videolibras, um avanço na educação de surdos.

Para construção desse acervo, a escola precisa de um espaço específico para

a produção de materiais adaptados ou pode contar com a parceria do CAS, o qual possui o núcleo de tecnologias e produção de materiais didáticos que tem como objetivo adequar materiais de complementação didática, tornando-os acessíveis aos alunos surdos.

Essa realidade mostra a necessidade de formação continuada dos profissionais e a falta de informação de órgãos como SEDUC/GAEE/CDE, que desconhecem a necessidade de implantação da Escola Estadual Augusto Carneiro enquanto escola bilíngue. Esses fatos ocasionaram a elaboração de uma proposta na qual a Libras não se caracteriza como língua de instrução no processo de ensino e a ocorrência de profissionais lotados sem o devido conhecimento necessário para atuarem como professores bilíngues.

Além do exposto, a escola funciona com o ensino da disciplina Libras na carga horária, mesmo sem a aprovação da proposta curricular bilíngue da escola, a qual se trata de uma política pública. Também ficou evidente a falta de um cronograma de planejamento estruturado com base nas necessidades da escola. Outro aspecto que observamos é o funcionamento da escola em tempo regular de ensino. Acreditamos que a implantação de uma escola bilíngue somente se dará quando organizada para funcionamento em prédio próprio, amplo e acessível, funcionando em tempo integral, pois os diversos projetos existentes na escola, como Jogos da Escola Augusto carneiro dos Santos (JEACS), surdocegueira, Leitura e Literatura surda e Teatro serão oferecidos na parte diversificada do currículo, no turno vespertino, enquanto os componentes curriculares, principalmente a Libras, serão ofertados no turno matutino.

A realização desta pesquisa trouxe um novo olhar sobre a educação voltada para surdos, pois foi possível enxergar que a melhoria da qualidade do ensino voltado para esses alunos requer uma reflexão sobre a nossa prática pedagógica, o quê, como e para quê ensinamos e quem é esse sujeito surdo o qual estou disposto a ensinar.

Realizar essa pesquisa não foi uma tarefa tão fácil como parecia, uma vez que me vi diante de um mundo no qual eu não poderia mais me enxergar como professora, mas como pesquisadora, disposta a encontrar possíveis respostas para os problemas que dificultavam a concretização de práticas de ensino mais efetivas para os alunos surdos da EEACS. A pesquisa nos levou ao aprofundamento sobre o conhecimento a respeito do sujeito surdo e o desenvolvimento de sua

aprendizagem, nos fazendo refletir sobre o nosso papel enquanto docente, e como é preciso melhorarmos.

Após essa breve explanação sobre a pesquisa, consideramos que as ações propostas pelo PAE não representam a solução para reestruturação da proposta curricular bilíngue e nem a implantação da Escola Estadual Augusto Carneiro enquanto Escola Bilíngue Libras/ Língua Portuguesa, considerando as particularidades linguísticas, identitárias e culturais desta. Talvez essas ações sejam possibilidades de subsídios para melhorar a prática de ensino dos professores, o que, em parte, reduzirá os problemas encontrados durante a estruturação desta dissertação. Espera-se que esta investigação contribua não só para a melhoria do trabalho docente bilíngue, mas para a construção de políticas públicas voltadas à educação de/com/para surdos, ainda tão precária.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. **Surdos & Inclusão Educacional.** Rio de Janeiro: Arara Azul, 2010.

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Julio Groppa (org.): **Diferenças e preconceito na escola:** alternativas teóricas e práticas. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, p. 09-30, 1998.

ANDRÉ, Marli; LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. A questão da (des) institucionalização da deficiência: diferentes perspectivas. In: MANZINI, Eduardo José (org.). **Inclusão e Acessibilidade**. 1. ed. Marília: ABPEE, p. 153-170, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 21 dez. 2016

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1999. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 21 out. 2016.

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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 dez. 2005. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004.../2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 5 nov. 2016.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 ago. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 17 nov. 2016.

BRASIL. Lei Federal nº 839, de 26 de setembro de 1857. Cria o Imperial Instituto de Surdos-Mudos e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ, 1857.

BRASIL. Lei Federal nº 3.198, de 6 de julho de 1957. Denomina Instituto Nacional de Educação de Surdos o atual Instituto Nacional de Surdos-Mudos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 06 jul. 1957. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3198-6-julho-1957-354795-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 31 out. 2017.

BRASIL. Lei Federal nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 out. 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm>. Acesso em: 15 out. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União,** Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 29 out. 2014.

BRASIL. Lei Federal nº 10.098, de 23 de março de 1994**.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providenciais. **Díario Oficial da União,** Brasília, 23 mar. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10098.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2016.

BRASIL. Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002**.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 abr. 2002. Disponível em: <http:/www.planalto.gov.br//ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 7 out. 2016.

BRASIL. Lei Federal nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 19 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 492/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1e, p.50, 09 jul. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 1.363/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 jan. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1363_01.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2018.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma Gramática de Língua de Sinais**. 1. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Departamento de Linguística e Filologia, 1995.

CHIZZOTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, 07-10 jun. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2016.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, França**. 10 dez. 1948. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2016.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS LINGUÍSTICOS. **Conferência Mundial sobre Direitos Linguísticos em Barcelona, Espanha**. 06-09 jun. 1996. Disponível em: < http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2014.

ESTADO DO AMAZONAS. Decreto - Lei nº 6331 de 13 de maio de 1982. Cria na estrutura da Secretaria de Estado de Educação as escolas especiais: Augusto Carneiro dos Santos, Diofanto Vieira Monteiro e Joana Rodrigues Vieira. **Diário Oficial do Estado do Amazonas**, Manaus, 13 mai. 1982. Disponível em: <http://diario.imprensaoficial.am.gov.br/diariooficial/consultaPublica.do>. Acesso em: 01 jan. 2018.

ESTADO DO AMAZONAS. Lei Estadual nº 2.600, de 04 de fevereiro de 2000. Dispõe sobre a reestruturação organizacional do Poder Executivo do Estado do Amazonas, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Amazonas**, Manaus, 04 fev. 2000. Disponível em: <http://diario.imprensaoficial.am.gov.br/diariooficial/consultaPublica.do>. Acesso em: 01 jan. 2018.

ESTADO DO AMAZONAS. Lei Estadual nº 3.951, de 04 de novembro de 2013. Institui o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos servidores da Secretaria

de Estado de Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Amazonas**, Manaus, 04 nov. 2013. Disponível em: < http://www.educacao.am.gov.br/wp-content/uploads/2013/11/PCCR-DIARIO-OFICIAL.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2018.

ESTADO DO AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC). **A Secretaria**. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/institucional/a-secretaria/>. Acesso em: 01 jan. 2018.

ESTADO DO AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação. Coordenadoria Distrital de Educação 01. **Manual de Horas de Trabalho Pedagógico**. Manaus, 2013.

ESTADO DO AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC). Departamento de Políticas e Programas Educacionais (DEPPE). **DEPPE.** Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/institucional/estrutura/deppe/>. Acesso em: 01 jan. 2018.

ESTADO DO AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação. Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos. **Projeto Político Pedagógico**. Manaus, 2015.

ESTADO DO AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação. Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos. **Proposta Curricular Bilíngue**. Manaus, 2015.

ESTADO DO AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação. Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos. **Regimento Escolar**. Manaus, 2015.

ESTADO DO AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação. Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos. **Sistema Integrado de Lotação de Servidores**. Manaus, 2015.

GAMA, Anailton de Souza; FIGUEIREDO, Sonner Arfuz de. **O planejamento no contexto escolar.** S/D. Disponível em: <http://www.cepad.net.br/discursividade/EDICOES/04/Arquivos04/05.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2017.

GAULT, David Arellano et al. ***Sistemas de Evaluación Del Desempeño para Organizaciones Públicas*.** Tradução de Luís Antônio Fajardo Pontes. 2002. Disponível em: <http://www.ppgp2014.caedufjf.net/mod/resource/view.php?id =2431> Acesso em: 25 mar 2016.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa**: projetos e relatórios. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 2004.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. 1. ed. São Paulo: Plexus, 2007.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 3. ed. São Paulo: Ática,1992.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Panorama das cidades**. Disponível em: < https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/manaus/panorama>. Acesso em: 01 jan. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Verificação ou Avaliação:** O que pratica a Escola? Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p071-080_c.pdf> Acesso em: 05 abr 2017.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MORAIS, M. Z. de; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. Pedagogia e diferença: capturas e resistências. In: KLEIN, M. (Org.) **Currículo & Avaliação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

MOURA, Maria Cecília. A escola bilíngue para surdos: uma realidade possível. In: Sá, Nídia Regina Limeira de (org.). **Surdos.** Qual escola? 1. ed. Manaus: Valer, p.253-259, 2011.

NOVAES, Edmarcius Carvalho. **Qual a grafia correta da língua dos surdos?** Disponível em: <http://edmarciuscarvalho.blogspot.com.br/2011/01/qual-grafia-correta-da-lingua-dos.html>. Acesso em: 19 fev. 2017.

PERLIN, Gládis T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, p. 51-73, 1998.

REBOUÇAS, Larissa Silva; AZEVEDO, Omar Barbosa. A centralidade da língua para surdos: pelos espaços de convivência e uso da Libras. In: SÁ, Regina Limeira de. (org) **Surdos**. Qual escola? 1. ed. Manaus: Valer, p. 169-192, 2011.

REZENDE, Wagner. **Data Wise** – 1ª Parte. (Mestrado Profissional em Educação) Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação, Juiz de Fora, 2014 (material didático). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hCr1T8g-qLk>. Acesso em: 23 mar. 2016.

ROSA, Emiliana Faria. Educação para surdos: entre a realidade e a utopia. In: Sá, Nídia Regina Limeira de (org.). **Surdos.** Qual escola? 1. ed. Manaus: Valer, p.141-154, 2011.

SÁ, Nelson Pereira de. **Escolas de surdos:** avanços, retrocessos e realidades. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Manaus, 2011.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos.** 1. ed. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. Escolas e classes de surdos: opção político-pedagógica legítima. In: SÁ, Nídia Regina Limeira de. (org) **Surdos.** Qual escola? 1. ed. Manaus: Valer, p. 17-61, 2011a.

SÁNCHEZ, Carlos. *La increible y triste historia de la sordera*. In: FERNANDES, Sueli de Fátima. **Educação Bilíngue para surdos:** identidades, diferenças, contradições e mistérios. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Curitiba, 2003.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e Linguagem:** aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SILVA, Marta de Fátima da; SANTOS, Maria Elena Pires. **A formação do professor para o desafio da educação bilíngue dos surdos.** S/D. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/889-4.pdf> Acesso em 23 ago. 2017.

SILVÉRIO, Carla Couto de Paula. **Investigando uma proposta educacional bilíngue (Libras/Português) em uma escola da rede municipal de Juiz de Fora.** Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação),

Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação Pública, 2014. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/12/CARLA-COUTO-DE-PAULA-SILV%C3%89RIO.pdf> Acesso em: 14 fev. 2016.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos sobre educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos. (org.) **A Surdez:** um olhar sobre as diferenças. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, p. 7-32, 1998.

SOARES, Rúbem da Silva. **Educação bilíngue de surdos:** desafios para a formação de professores**.** Dissertação (Mestrado), Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27062013-152059/pt-br.php>. Acesso em: 16 ago. 2017.

SOUSA, Francisco Jucivânio Félix de. A apropriação de resultados do spaece na disciplina de matemática: contribuições ao debate**.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016, Natal. **Anais Eletrônicos do 3º Congresso Nacional de Educação**. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA8_ID2637_12082016161228.pdf> Acesso: em 08 jul. 2016.

STÜRMER, Ingrid Ertel. Avaliação na educação de surdos: o inquietante processo de ensino-aprendizagem do português como segunda língua. In: Thoma, Adriana da Silva; KLEIN, Madalena (orgs.). **Currículo & Avaliação:** a diferença surda na escola. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

THOMA, Adriana da Silva. Identidades e diferenças surdas constituídas pela avaliação**.** In: Thoma, Adriana da Silva; KLEIN, Madalena (orgs.). **Currículo & Avaliação**: a diferença surda na escola. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, p. 49-68, 2009.

WITKOSKI, Silvia Andreis. **Educação de surdos, pelos próprios surdos**: uma questão de direitos. 1. ed. Curitiba: CRV, 2012.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2ª ed. Tradução Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com a gestora da Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos

Cara gestora,

O objetivo deste trabalho será a investigação da educação para surdos: práticas de ensino, envolvimento da gestão, professores, pedagoga e concretização de uma escola bilíngue para surdos. A pesquisa faz parte da dissertação de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da UFJF. A aplicação será feita com a gestora da EEACS do município de Manaus. Sua colaboração é de grande importância, pois suas respostas, e a veracidade delas, serão fundamentais para a qualidade da pesquisa. Sua identidade e respostas serão mantidas em sigilo.

Dados de identificação
Nome:
Idade:
Sexo:

1- Gostaria que você me contasse um pouco sobre como é ser gestora da Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos. Quais os maiores desafios em ocupar essa função?

2- Qual metodologia os professores utilizam como referência para o trabalho com alunos surdos?

3- Você acha que a EEACS favorece a aprendizagem da língua de sinais e da cultura Surda?

4- Para você, quem é o sujeito surdo?

5- A escola já passou por diversos métodos de ensino, que foram do oralismo à Libras, e atualmente possui uma proposta curricular bilíngue. Para você, o que significa uma educação bilíngue?

6- A escola possui uma proposta curricular bilíngue e um PPP que abordam aspectos relacionados à educação de surdos? Como você avalia esses documentos?

7- Para você, como deve ser o perfil do professor que pretende trabalhar com alunos surdos?

8- Quais os sistemas de avaliação adotados pela escola e como são desenvolvidos?

9- Você considera os sistemas de avaliação suficientes?

10- A escola segue o calendário escolar no que se refere aos planejamentos bimestrais? O número e o tempo de planejamento são o necessário?

11- Para você, qual o objetivo dos planejamentos desenvolvidos na escola?

12- Com relação à qualidade do ensino para surdos, quais os maiores desafios, na sua opinião?

13- Como você avalia o desenvolvimento acadêmico dos alunos surdos?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com a pedagoga/ apoio pedagógico da Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos

Cara pedagoga/ apoio pedagógico

O objetivo deste trabalho será a investigação da educação para surdos: práticas de ensino, envolvimento da gestão, professores, pedagoga e concretização de uma escola bilíngue para surdos. A pesquisa faz parte da dissertação de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da UFJF. A aplicação será feita com a pedagoga da EEACS do município de Manaus. Sua colaboração é de grande importância, pois suas respostas, e a veracidade delas, serão fundamentais para a qualidade da pesquisa. Sua identidade e respostas serão mantidas em sigilo.

Dados de identificação
Nome:
Idade:
Sexo:

1- Gostaria que você me contasse um pouco sobre como é ser pedagoga/apoio pedagógico da Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos. Quais os maiores desafios em ocupar essa função?

2- Qual metodologia os professores utilizam como referência para o trabalho com alunos surdos?

3- Você acha que a EEACS favorece a aprendizagem da língua de sinais e da cultura Surda?

4- Para você, quem é o sujeito surdo?

5- A escola já passou por diversos métodos de ensino que foi do oralismo a Libras, e atualmente possui uma proposta curricular bilíngue. Para você, o que significa uma educação bilíngue?

6- A escola possui uma proposta curricular bilíngue e um PPP que abordam aspectos relacionados à educação de surdos? Como você avalia esses documentos?

7- Para você, como deve ser o perfil do professor que pretende trabalhar com alunos surdos?

8- Quais os sistemas de avaliação adotados pela escola e como são desenvolvidos?

9- Você considera os sistemas de avaliação suficientes?

10- A escola segue o calendário escolar no que se refere aos planejamentos bimestrais O número e o tempo de planejamento são o necessário?

11- Para você, qual o objetivo dos planejamentos desenvolvidos na escola?

12- Com relação à qualidade do ensino para surdos, quais os maiores desafios, em sua opinião?

13- Como você avalia o desenvolvimento dos alunos surdos?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com os professores da Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos

Caro (a) professor (a)

O objetivo deste trabalho será a investigação da educação para surdos: práticas de ensino, envolvimento da gestão, professores, pedagoga e concretização de uma escola bilíngue para surdos. A pesquisa faz parte da dissertação de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da UFJF. A aplicação será feita com alguns professores da EEACS do município de Manaus. Sua colaboração é de grande importância, pois suas respostas, e a veracidade delas, serão fundamentais para a qualidade da pesquisa. Sua identidade e respostas serão mantidas em sigilo.

Dados de identificação
Nome:
Idade:
Sexo:

1- Gostaria que você me contasse um pouco sobre como é ser professor (a) da Escola Estadual Augusto Carneiro dos Santos. Quais os maiores desafios em ocupar essa função?

2- Qual metodologia os professores utilizam como referência para o trabalho com alunos surdos?

3- Você acha que a EEACS favorece a aprendizagem da língua de sinais e da cultura Surda?

4- Para você, quem é o sujeito surdo?

5- A escola já passou por diversos métodos de ensino, do oralismo a Libras, e atualmente possui uma proposta curricular bilíngue. Para você, o que significa uma educação bilíngue?

6- A escola possui uma proposta curricular bilíngue e um PPP que abordam aspectos relacionados à educação de surdos? Como você avalia esses documentos?

7- Para você, como deve ser o perfil do professor que pretende trabalhar com alunos surdos?

8- Quais os sistemas de avaliação adotados pela escola e como são desenvolvidos?

9- Você considera os sistemas de avaliação suficientes?

10- A escola segue o calendário escolar no que se refere aos planejamentos bimestrais? O número e o tempo de planejamento são o necessário?

11- Para você, qual o objetivo dos planejamentos desenvolvidos na escola?

12- Com relação à qualidade do ensino para surdos, quais os maiores desafios, em sua opinião?

13- Como você avalia o desenvolvimento dos alunos surdos?

14- Como a escola avalia o trabalho desenvolvido ao longo do ano? Você considera esse método suficiente?

APÊNDICE D – Distribuição da carga horária do Curso de Libras

Curso de Libras - Nível 1 e 2			
Carga horária	110 horas	**Ano**	2018

Ementa
Conceito de Libras, surdez e surdo. Fundamentos históricos sobre a Libras e a educação de surdos no mundo. Aspectos clínicos da surdez. Aspectos linguísticos da Libras. Princípios gerais que determinam a estruturação gramatical da Libras. Conhecimentos básicos dos processos comunicativos dessa língua. Noções básicas da estruturação fonológica, morfológica e sintática. Estratégicas básicas de conversação.

Objetivo Geral
Oportunizar conhecimentos dos aspectos gramaticais da Libras para auxiliar na prática docente e como meio para a comunicação em diversas situações de encontro com o surdo.

Módulo III – Presencial e a distância		
Nº	**Conteúdo**	**Carga/horária**
1	Diferença entre língua e linguagem	4 horas
2	Alfabeto manual, números, apresentação pessoal e parâmetros da Libras.	8 horas
3	Pronomes pessoais, cumprimentos, expressões faciais e tipos de frase.	8 horas
4	Tipos de verbos, classificadores, dias da semana, meses do ano.	8 horas
5	Advérbios de tempo e de lugar, meios de transportes, compartimentos de uma casa e de uma escola.	8 horas
6	Vocabulário referente a Informática, Documentos, brincadeiras e brinquedos.	8 horas
7	Bairros de Manaus, pontos turísticos e municípios do estado do Amazonas.	8 horas
8	Estados do Brasil, países, profissões, cores, frutas, materiais escolares.	8 horas
9	Literatura surda e metáforas na Libras.	8 horas
Total de horas:		**68 horas**
Atividade em dupla a distância (diálogo gravado em vídeo sobre os conteúdos nº 2 e 3).		
Atividade em dupla a distância (diálogo gravado em vídeo sobre os conteúdos nº 4 e 5).		
Atividade em dupla a distância (diálogo gravado em vídeo sobre os conteúdos nº 6 e 7).		
Atividade em dupla a distância (diálogo gravado em vídeo sobre os conteúdos nº 8 e 9).		
Total de horas:		**42 horas**

Metodologia
A metodologia utilizada para ministrar o curso de Libras será baseada em aulas expositivas, participativas e dialogadas sobre conceitos e sinais aprendidos, exercícios e vivências práticas, individuais e em grupo, interação entre surdo e ouvinte, ouvinte e ouvinte, vídeos demonstrativos, dinâmicas, simulações, exposição de exemplos práticos e rotineiros, buscando a aprendizagem e a interação constante dos educandos.

Avaliação
Exercícios práticos.

Bibliografia
CAPOVILLA, Fernando César. **Novo Deit-Libras**: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas, Volume II. Fernando César Capovilla; Walkiria Duarte Raphael e Aline Cristina L. Maurício. 2. Inep: CNPq: Capes: Obeduc, 2012. FELIPE, Tanya A. **Libras em Contexto**: curso básico, livro do estudante cursista. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos: MEC; SEESP, 2007. FERREIRA, Lucinda. **Por uma gramática de Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010. QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua Brasileira de Sinais**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.