

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

MEDIAÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM PARA
ALUNOS SURDOS: A ATUAÇÃO DOCENTE NO
ENSINO MÉDIO

ANNA KELLY SOUZA SANTOS CARDOSO

2021



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**MEDIAÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM PARA ALUNOS
SURDOS: A ATUAÇÃO DOCENTE NO
ENSINO MÉDIO**

ANNA KELLY SOUZA SANTOS CARDOSO

Sob a orientação do professor
Dr. José Ricardo da Silva Ramos

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ
Fevereiro de 2021**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C268m CARDOSO, ANNA KELLY SOUZA SANTOS , 1987-
MEDIAÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM PARA ALUNOS
SURDOS: A ATUAÇÃO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO / ANNA
KELLY SOUZA SANTOS CARDOSO. - SEROPÉDICA, 2021.
80 f.: il.

Orientador: José Ricardo da Silva Ramos.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA, 2021.

1. Libras. 2. surdez. 3. ensino-aprendizagem. I.
Ramos, José Ricardo da Silva, 1965-, orient. II
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA III.
Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

ANNA KELLY SOUZA SANTOS CARDOSO

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 25/02/2021

José Ricardo da Silva Ramos, Dr. UFRRJ

Rodrigo Lema Del Rio Martins, Dr. UFRRJ

Roberta Jardim Coube, Dra. IEPIC

Dedico este trabalho ao meu esposo Hebert Anderson Silva da Costa; a minha filha Maria Flor, que contribuíram para a sua construção. Em nome de toda a minha família e amigos, aos meus pais, José Candido de Souza Cardoso e Maria Aparecida dos Santos Souza, que sempre me incentivaram. A toda comunidade surda, pois eles (os surdos) foram a inspiração e a razão para a realização deste. E, sem dúvida alguma, a Deus por me proporcionar forças para enfrentar todos os obstáculos, com fé e perseverança.

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente a Deus por ter me concedido fé e saúde no decorrer da construção deste trabalho. Aos meus familiares, com destaque ao meu esposo Hebert Anderson Silva da Costa, pelo companheirismo e amor, a minha filha Maria Flor Costa Cardoso, que durante todo período do mestrado esteve comigo, no período gestacional e recém-nascida e até hoje prestes a ter seus dois aninhos, ela que me faz sentir a presença de Deus diariamente. A eles agradeço pela paciência durante todas as angústias e choros.

Aos meus pais pelo incondicional apoio, meu pai José Cândido de Souza Cardoso o meu exemplo de fé, perseverança e amor, a minha mãe que me acolhe e me inspira a ter força, ao meu irmão Paulo Henrique Souza Santos Cardoso e sua esposa Camila Machado, ao meu irmão Carlos Henrique Souza Santos Cardoso e sua esposa Bianca Machado, minha sogra Romilce Brandão, meus cunhados Wesley Costa, Raquel Jaqueline Costa, Irlans Costa e sua esposa Suyanne Silva, pelo apoio constante. Aos meus sobrinhos Danyella Braz Cardoso, Maria Laura Machado Cardoso e Arthur Henrique Machado Cardoso. Aos estimados primos; Cássia Dayanne Carrijo, Rafaela Guimarães, Claudio Nogueira e Luciene Lima.

Agradeço a missionária Egracielle da Costa Ripardo (comunidade católica Sementes do verbo), e ao padre Luiz Alberto da Silva pelas constantes orações durante toda a realização do mestrado.

Agradeço a todos os meus professores que passaram por toda a minha trajetória em busca do conhecimento na pessoa do meu professor - primo – amigo, Dr. Rosolindo Neto de Souza Vila Real, através de todos pude chegar até aqui.

A minha querida amiga surda, Marinês da Conceição, pela qual tenho muita admiração, uma pessoa grandiosa que apesar dos obstáculos enfrenta a vida com sabedoria e força, ela me proporcionou novos horizontes para a minha vida, possibilitando a mim enxergar um mundo em que não há deficiências e sim diferenças. Agradeço a Leiva Márcia Almeida, pelo incentivo em seguir esse belo caminho da inclusão.

Agradeço ao meu orientador José Ricardo da Silva Ramos pela sua dedicação, respeito e competência na orientação desta dissertação. A todos do PPGA/ UFFRJ na pessoa da Dr^a Sandra Gregório, pela atenção e prazer no atendimento institucional. A todos do Centro de Ensino em Período Integral Polivalente Professora Antusa (CEPI), e em nome dos sujeitos participantes da pesquisa agradeço o diretor Jorgiano Rodrigues de Oliveira, pela acessibilidade, e cooperação no desenvolvimento e consolidação deste trabalho. Aos meus queridos colegas do mestrado, e em especial, a minha colega-amiga Michelle do Carmo,

agradeço pela amizade, companheirismo, solidariedade e apoio em todos os momentos da vida acadêmica.

O Instituto Federal Goiano, nas pessoas do magnífico Reitor Prof. Dr. Elias de Pádua Monteiro e do diretor Geral do campus Campos Belos Prof. Fabiano José Ferreira Arantes, em me oportunizou o aprimoramento profissional. A todos os colegas e amigos do Instituto Federal Goiano Campus Campos na pessoa das minhas amigas Janete Costa Madureira e Elizete Rodrigues dos Santos, pelo apoio.

Agradeço, a Maria Eugenia de Oliveira Ferreira, Luiz Paulo Santos, Rebeca Mendes, Larissa Beltrão, Francisco Cetrulo Neto, Cecilia Ferreira dos Santos, Orlando da Costa Maxmiliano, Marcilene Alves, Adele Barbosa, pela solidariedade, apoio e colaboração tão necessários para realização desse mestrado. A todos e todas que direta ou indiretamente contribuíram para a consolidação deste trabalho.

RESUMO

CARDOSO, Ana Kelly Souza Santos. **Mediações de ensino e aprendizagem para alunos surdos: a atuação docente no ensino médio.** 2021. 80f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2021.

Tendo em vista a política de inclusão atualmente disseminada pelo poder público junto à sociedade a partir da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, torna-se urgente a necessidade de aprofundar a discussão teórica e didática sobre a importância da Língua Brasileira de Sinais - Libras no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo, a partir da sua compreensão e prática no âmbito escolar. Esta pesquisa objetiva investigar de que forma os docentes se organizam pedagogicamente para incluir o aluno surdo e contou com os seguintes sujeitos da pesquisa: treze professores ouvintes, uma coordenadora pedagógica, uma intérprete de Libras e uma aluna surda, pertencentes ao Centro de Ensino em Período Integral Polivalente Professora Antusa (CEPI) da cidade de Campos Belos/ GO. Optou-se pela abordagem metodológica qualitativa, utilizando para coleta de dados os instrumentos questionário e observação, a qual foi ocorreu por dois meses. Após a aplicação dos questionários, a pesquisadora realizou observações das situações de ensino-aprendizagem em sala de aula, visando a desvendar a prática pedagógica dos participantes e assim perceber a noção de surdez e Libras. Assim, os resultados demonstraram que os docentes possuem pouco diálogo com a aluna surda, uma vez que não têm domínio da Libras, gerando, assim, uma dependência da intérprete. Além disso, poucos materiais são adaptados durante o processo de ensino aprendizagem, o que provoca uma defasagem em relação ao que o professor ensina e a aluna aprende. Por fim, a família, por sua vez, se mantém alheia ao processo, dificultando ainda mais a descoberta de solução para essa problemática.

Palavras-chave: Libras; surdez; ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

CARDOSO, Ana Kelly Souza Santos. **Teaching and learning mediations for deaf students: teaching performance in high school.** 2021. 80p. (Master's Dissertation in Agricultural Education). Institute of Agronomy, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica - RJ, 2021.

In view of the inclusion policy currently disseminated by the public authorities to society as of Law 10,436, of April 24, 2002, there is an urgent need to deepen the theoretical and didactic discussion on the importance of the Brazilian Sign Language (LSB) in the teaching-learning process of deaf students, based on their understanding and practice in the school scope. This research aims to investigate how teachers organize themselves pedagogically to include the deaf student and will include the following research subjects: thirteen hearing teachers, a pedagogical coordinator, a LSB interpreter and a deaf student, belonging to the Teaching Center in Full Time Multipurpose Teacher Antusa (CEPI) from the city of Campos Belos / GO. We opted for the qualitative methodological approach, using the questionnaire and observation instruments for data collection, which was carried out for two months. After applying the questionnaires, the researcher made observations of the teaching-learning situations in the classroom, aiming to unveil the pedagogical practice of the participants and thus perceive the notion of deafness and Brazilian Sign Language. Thus, it obtained results that enabled a discussion and conclusion of the research. Thus, the results showed that teachers have little dialogue with the deaf student, since they do not have Libras mastery, thus generating a dependency on the interpreter. In addition, few materials are adapted during the teaching-learning process, which causes a gap in relation to what the teacher teaches and the student learns. Finally, the family, in turn, remains oblivious to the process, making it even more difficult to find a solution to this problem.

Keywords: LSB; deafness; teaching-learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos.	10
Figura 2 - Entrada principal do Centro de Ensino em Período Integral Polivalente Professora Antusa (CEPI).	23

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

Libras – Língua Brasileira de Sinais

CEPI - Centro de Ensino em Período Integral

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

L1 – Primeira Língua

L2 – Segunda Língua

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

Feneis - Federação Nacional de Educação e Integração de Surdo

PPP- Projeto Político Pedagógico]

PROFMAT - Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional

AEE - Atendimento Educacional Especializado

UEG - Universidade Estadual de Goiás

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

MEC- Ministério da Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
2	REVISÃO DE LITERATURA	7
2.1	Educação de surdos: história, lutas, obstáculos e conquistas.	7
2.2	Língua Brasileira de Sinais - Libras: conceitos e histórico.	10
2.3	Práticas pedagógicas dos docentes acerca do ensino e aprendizagem de alunos surdos	15
2.4	Formação educacional entre professores e os alunos surdos e o modo como os professores se organizaram nas atividades de escolares para alunos surdos.	17
3	METODOLOGIA	21
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	27
5	CONCLUSÃO	41
6	REFERÊNCIAS	44
7	ANEXOS	48
	Anexo A – Parecer do Comitê de Ética.....	49
	Anexo B – Recorde do PPP – Projeto Político Pedagógico do Centro de Ensino em Período Integral Polivalente Professora Antusa.....	53
8	apêndice	74
	Apêndice A - Termo de Assentimento Livre Esclarecido	75
	Apêndice B - Roteiro de entrevista para os professores regentes.....	77
	Apêndice C - Roteiro de entrevista para interprete de Libras:	78
	Apêndice D - Roteiro de entrevista para a aluna surda.....	79
	Apêndice E - Roteiro de entrevista com a coordenadora pedagógica	80

1 INTRODUÇÃO

O primeiro contato com uma pessoa surda costuma causar um sentimento de curiosidade e até mesmo de certo recuo, por preconceito ou por não saber se comunicar com ela. Isso ocorreu com a pesquisadora e o seu objeto de estudo (o sujeito surdo e sua língua). Considera-se a pessoa surda a partir das semelhanças e diferenças como qualquer outra pessoa, com suas potencialidades, limitações, relações linguísticas distintas, históricas, sociais e culturais.

Ainda que a linguagem oral seja um dos principais meios de socialização entre os humanos, é sabido (dentro do senso comum de entendimento) que a pessoa surda passa por dificuldades na sua constituição social e educacional devido à sua relação linguística peculiar, mais que isso, pode surgir certo preconceito de que a pessoa surda seja dotada de uma capacidade menor do que as demais pessoas no processo de aquisição do conhecimento social e/ou escolar, o que gera um estigma que progride para um círculo vicioso pernicioso, ou seja, a pessoa se recusa a aprender se relacionar, atribui-se a causa à surdez, a pessoa aprende menos e, assim, sucessivamente, os sujeitos vão sendo excluídos do convívio social.

Apesar das dificuldades que esse sujeito enfrenta, a educação para surdos ao longo do tempo vem ganhando certo destaque no cenário educacional mundial e brasileiro¹. Entretanto, não se pode afirmar que esse “certo destaque” está sendo adequadamente constituído, já que um dos desafios da educação de pessoas surdas é a constituição social da sua língua na sociedade, em que, de modo rudimentar, está conquistando espaço, legitimação, identidade e reconhecimento da sociedade de um modo geral².

Um desses espaços que pode ser considerado, por exemplo, é a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que fala sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e que apresenta outros recursos legais para reconhecer a língua de sinais como língua escolar. Pode-se evidenciar isso como uma conquista que assegura à pessoa surda uma língua que valorize sua cultura e identidade, reconhece as práticas educativas do mundo não-ouvinte presentes ao longo da história educacional, transformando políticas sociais e os paradigmas educacionais no sistema educacional brasileiro.

Essa preocupação com o ensino do aluno surdo origina-se pela verificação de uma realidade distante daquela descrita na legislação que estabelece a obrigatoriedade da oferta do ensino de Libras para alunos surdos desde as séries iniciais, em etapas e modalidades de Educação. (BRASIL, 2002). Na educação do aluno surdo, a primeira língua deveria ser a língua de sinais, pois é muito importante que haja essa comunicação inicial na escola em que eles são estimulados a se desenvolver, uma vez que os surdos possuem certo bloqueio para a aquisição natural de uma língua oral (GESSER, 2016).

Nessa perspectiva, surge a inquietação sobre o problema central desta pesquisa a partir daqueles que vivenciam um trabalho pedagógico com surdos e não possuem a vivência com a Língua Brasileira de Sinais - Libras e, devido a isso, muitos se tornam “copistas” e, por não serem alfabetizados em Libras, não percebem a fala dos surdos, seus sinais, sua relação com o mundo ouvinte e suas ações educacionais.

1 Gesser (2016, p.9) assevera que a educação do surdo por meio da língua de sinais começa a ganhar o *status* linguístico na década de 1960. Entretanto, segundo a autora, essa questão, para a maioria das escolas que ensinam a cultura historicamente construída pela humanidade, ainda é tão alheia que causa certo impacto e surpresa no âmbito social.

2 Este trabalho reconhece que a marca da língua dos surdos não é a questão crucial nas discussões sobre surdez, mas é a legitimidade da língua que confere ao surdo sua “identidade” e o distanciamento dos moldes e representações até exclusivamente patológicos (GESSER, 2016, p.9),

Desse modo, a escola brasileira entra no século XXI com um déficit educacional que não avança nas relações escolares com os sujeitos surdos, encontrando dentro da própria escola os entraves para que esses cidadãos tenham dificuldades de dominar a cultura escolar, maior inclusão social, inserção profissional e interação com todos os agentes da escola.

Tendo em vista a política de inclusão instituída pelo poder público junto à sociedade a partir da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, torna-se urgente a necessidade de aprofundar a discussão teórica e didática sobre a importância da Língua Brasileira de Sinais no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo, a partir da sua compreensão e prática no âmbito escolar. Essa é a questão-problema que este trabalho quer alcançar com professores que ilustram as crenças, preconceitos e significados sobre a escolarização do surdo e entrave da sua língua no espaço escolar, principalmente no ensino profissionalizante.

Passo importante nesse processo de tornar realidade a inclusão do aluno surdo é analisar as práticas pedagógicas dos docentes no processo de ensino-aprendizagem destes alunos. Para tanto, objetiva-se compreender as concepções de ensino e aprendizagem que orientam a prática pedagógica com os alunos surdos. Apontaremos algumas concepções inclusivas de ensino e aprendizagem no contexto educacional dos alunos surdos, a fim de revelar o esforço dos professores em compreender suas formas de ensinar suas matérias no contexto educacional do aluno surdo. Neste sentido, este trabalho se propõe a analisar, em pesquisa de campo, em uma escola específica a relação docente e aluno surdo no processo de ensino e aprendizagem. Trata-se do Centro de Ensino em Período Integral Polivalente Professora Antusa (CEPI), da cidade de Campos Belos no estado de Goiás.

Nesse processo, foi realizada também uma análise da compreensão em Língua Brasileira de Sinais dos docentes do Centro de Ensino em Período Integral Polivalente Professora Antusa (CEPI), identificando, desse modo, as concepções dos docentes em relação à surdez, à língua de sinais e à inclusão do aluno surdo, além de verificar a perspectiva pedagógica dos docentes para a necessidade emergente ou não de promover a acessibilidade do aprendizado escolar do aluno.

Para isso, realizou-se uma pesquisa de campo, a fim de abordar as concepções pedagógicas presentes no processo de ensino-aprendizagem levado a efeito na educação do aluno surdo do Centro de Ensino em Período Integral Polivalente Professora Antusa (CEPI). A pesquisa tem uma abordagem qualitativa em que se tem como colaboradores os agentes pedagógicos da escola citada, sendo eles os professores (todos ouvintes), coordenadora pedagógica, intérprete de Libras e aluna surda:³. Rebeca, Luiz, Larissa, Adele, Maria e Michelle. Essa metodologia se justifica uma vez que as estratégias pedagógicas de professores que têm um aluno surdo na sua sala de aula revelam como enxergam (ou não) um aluno surdo na escola. Quais seriam as suas estratégias pedagógicas no trato com o aluno surdo? Será que suas estratégias para o surdo no mundo são, de fato, inclusivas? Fique claro, aqui, que a escolarização do surdo está pautada no pensamento crítico, que subverte certa ordem da escola conservadora e tem a sua linguagem como diferença essencial, como assevera Miranda:

Se a comunidade surda é, primeiramente, ligada por uma representação da identificação, tem, conseqüentemente, uma língua que influi na diferença essencial. Como podemos ver, a política de significação opera como a necessidade de pátria cultural como poder de identificação para autoidentificar-se, autonarrar-se. (MIRANDA, 2001, p. 22)

A presente pesquisa parte do princípio de que a educação é um direito para todos. Além disso, com relação ao caso dos surdos, a Lei nº 9.394, de dezembro de 1996 – LDB, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu artigo 58, nos informa que a

3 Os nomes da aluna e dos professores são fictícios.

escola deve ofertar a educação especial preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais.

Por esta razão, pode-se inferir a importância de as escolas em geral estarem preparadas para receber esses alunos e dar a eles a educação que os integra, mas não os inclui. Tudo isso tem um desejo de olhar com profundidade um aluno surdo no nível médio profissionalizante a partir de um estudo que buscou analisar o papel mediador dos agentes pedagógicos da escola Professora Antusa (CEPI), da cidade de Campos Belos no estado de Goiás na inclusão do aluno surdo na Educação Profissionalizante.

Valendo-se do que prevê a lei, é imprescindível a educação do sujeito especial dentro de uma escola regular que seja, de fato, aberta e preparada para receber e educar esse contingente de pessoas. Para isso os profissionais da escola regular devem estar preparados para promover uma educação inclusiva. Pode-se considerar, portanto, que o trabalho pedagógico do professor responde por boa parte da aprendizagem dos alunos e a qualidade desta prática influenciará diretamente na formação dos alunos. Uma das condições que favorece a aprendizagem do aluno surdo é a utilização da língua de sinais, quando compartilhada essa modalidade de comunicação entre alunos e professores, para que esse aluno compartilhe sentidos a respeito da identidade dele e o papel da escola e se aproprie dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade ao longo do tempo.

Conforme o artigo 14 do Decreto 5626/05, a pessoa surda conquistou o amparo legal para ingressar no ensino regular, como previsto no texto que transcrevemos:

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior (BRASIL, 2005, p.01).

Diante desse quadro, buscamos desenvolver uma pesquisa qualitativa a respeito do conhecimento da Língua Brasileira de Sinais - Libras entre os docentes do Centro de Ensino em Período Integral Polivalente Professora Antusa (CEPI), que tem por propósito identificar como os professores se organizam pedagogicamente para o trabalho com os alunos surdos e, de alguma forma, contribuir com a formação desses profissionais de educação de modo a desempenharem sua atividade de maneira mais adequada, eficaz e inclusiva.

Estima-se que o presente trabalho possa vir a somar na vontade de concretizar, cada vez mais, as práticas de respeito às diferenças e à equidade já que, na educação inclusiva não basta somente que o surdo seja inserido em salas de aula, mas, principalmente, que seja atendido nas suas necessidades educacionais especiais, respeitando sua história de vida, promovendo a inclusão do sujeito surdo no âmbito escolar.

Desse modo, esta pesquisa se justifica por proporcionar a compreensão da acessibilidade dos professores e alunos surdos à Língua Brasileira de Sinais - Libras, e identificar a promoção ou não da educação inclusiva em relação à pessoa surda, e, desse modo, proporcionar aos professores do Centro de Ensino em Período Integral Polivalente Professora Antusa (CEPI), da cidade de Campos Belos/GO, a visibilidade acerca do processo de escolarização do aluno surdo.

Em se constatando que a instância escolar não promova a inclusão da pessoa surda ou que o professor não saiba promover estratégias metodológicas que estabeleçam uma relação professor-aluno surdo, problematizar essas incongruências seria um bom serviço para se refletir sobre a prática cotidiana e melhorá-la. Espera-se que o conhecimento adquirido nesse contexto específico possa ser de utilidade para outras instituições que venham a receber alunos surdos.

Para desenvolver uma ação inclusiva em relação aos surdos foi necessário abordar o conhecimento da língua brasileira de sinais, pois é esta que permitiu à instituição escolar receber, conhecer e atender o público surdo na escola, considerando as suas dificuldades e potencialidades e, então, promover a inclusão no processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos na escola na tentativa de compreender melhor o papel do professor diante do aluno surdo e a sua escolarização.

Segundo Sancks (2002, p.56),

[...] é apenas por meio da língua que entramos plenamente em nosso estado e cultura [...] e sem ela os indivíduos são desprovidos de mente. O alcance dos seus pensamentos estão restritos, permanecendo num mundo imediato e pequeno.

A Lei nº 10.436 /02 impõe a Libras como primeira língua da comunidade surda e a segunda língua oficial do país na modalidade escrita, no caso a língua portuguesa. Nesse sentido, não é redundância dizer que para proporcionar uma educação adequada para o sujeito surdo, é necessário que a comunidade se expresse usando a língua de sinais garantindo a ele (ao aluno surdo) uma efetiva inclusão por meio de sua língua, pois a inclusão exige da escola adequações pedagógicas acerca da diversidade dos alunos, como a garantia de uma educação plena e cidadã. No caso do aluno surdo, o passo inicial, o mais importante, é deter o conhecimento da língua de sinais, sem o qual não se estabelece nenhum vínculo de comunicação.

Assim, é necessário destacar que o uso da Língua de Sinais é um fator de desenvolvimento global dos sujeitos surdos. A educação sempre será um dos instrumentos mais importantes para que a sociedade possa lutar contra as desigualdades, e a exclusão, melhorando a qualidade de vida e o crescimento pessoal. Para a pessoa surda nem sempre foi oferecido esse acesso à educação.

Hodiernamente mesmo com a sua inclusão em sala de aula, tem-se que travar uma luta para que possa adquirir, na prática, a língua de sinais como sua primeira língua e a língua oficial de nosso país como sua segunda língua. Assim o crescimento dessa demanda social para a alfabetização em Libras, pelas novas exigências de grupos sociais em prol da inclusão do sujeito surdo, gera um movimento que se manifesta e, segundo Pereira (2009), que:

É preciso alfabetizar e letrar o surdo em Libras, para que adquira habilidades, na escrita do português e vá além de sua mera decodificação. A Libras simboliza a língua falada, tornando-a objeto de interação espontânea e entendimento. (PEREIRA, 2009, p.28).

Há, pois, uma assincronia do sistema educacional e a Lei nº 10.436 /02. Segundo a autora supracitada, para que “o aluno com necessidade especial como a surdez seja alfabetizado e letrado em língua portuguesa, é necessário que primeiro conheça a Língua Brasileira de Sinais, que será utilizada para se comunicar com várias pessoas, sejam elas ouvintes ou surdas”. Ela conclui dizendo que “o surdo irá a uma escola seja de ensino regular ou especial usar o bilinguismo, que o ajudará a ter o desenvolvimento linguístico e cognitivo semelhante ao observado em crianças ouvintes”. (PEREIRA, 2009)

Estruturalmente a escola deve se adequar a um tipo de ensino às novas necessidades inclusivas inseridas na Lei nº 10.436 /02:

Numa educação bilíngue, [...] a Língua Portuguesa é considerada a segunda língua dos alunos surdos, o que significa que seu aprendizado vai se basear nas habilidades linguísticas adquiridas na Língua Brasileira de Sinais. (PEREIRA, *apud* PEREIRA, 2009, p. 24)

Fernandes e Correia (2015, p. 216) afirmam que “através da aquisição de um sistema simbólico, como é o da língua, o ser humano descobre novas formas de pensamento transformando sua concepção de mundo”. Nesse sentido, as autoras abordam ainda que possibilitar à pessoa surda o mais cedo possível acesso à sua língua é fundamental para o seu desenvolvimento, e o fato de privá-la desse direito é um desrespeito à sua integridade. A língua de sinais, para os surdos, assim como o português falado para os ouvintes, fornecerá todo o aparato linguístico cognitivo necessário à utilização de estratégias de interpretação e produção de textos escritos (BRASIL, 1997).

Consequentemente, deve acontecer uma inclusão entre os sujeitos escolares que têm a língua de sinais como sua prima língua, considerando cada particularidade, no caso dos surdos, adquirindo-a o mais cedo possível, pois se trata de uma forma mais eficaz, objetiva e clara desse grupo interagir e se comunicar proporcionando maior desenvolvimento e aceitação.

Ao estimular uma criança surda a exercitar a língua de sinais desde pequena, esta a internalizará no seu subconsciente como parte cognitiva de sua intelectualidade, um processo de estruturação psicológica e cognitiva que dará sustentação para a vida adulta deste indivíduo, pois é através do estímulo que se aprende, e o que se aprende quando criança dificilmente será esquecido. (BARBOSA, 2011, p. 36)

Barbosa (2011) enfatiza que o apoio educacional, tendo como base interativa a língua de sinais, em que o aprendizado acontece a partir do envolvimento cultural dos sinais da língua, faz-se importante na interação com a família, a sociedade e outras pessoas surdas. Para ela, a família é o alicerce e a estrutura ao desenvolvimento do surdo. Segundo Curione (2004) os surdos adquirem a Língua de Sinais, espontaneamente, através da comunicação com pessoas fluentes com a língua de sinais.

O aprendizado da Língua Portuguesa para o aluno surdo acontece como se esta fosse uma língua estrangeira, pelo fato de terem um impedimento auditivo, visto que esse processo se desenvolverá num ambiente artificial, com metodologias próprias de ensino dificultando a compreensão do conhecimento transmitido na linguagem do ouvinte. (RIBEIRO et al., 2008, p.208 *apud* FERNANDES, 2004)

A ideia de escola para todos viabiliza a necessidade da escolarização do surdo não apenas de maneira informal, mas olhar toda a globalidade, relacional e contextual do sujeito surdo. Portanto, segundo considera Ziesman (2013, p. 134) “uma proposta bilíngue possibilita o desenvolvimento integral do sujeito surdo”. Além disso, segundo a autora, é necessário que haja uma conduta profissional que efetive a inclusão, buscando contemplar o hábito cognitivo, emocional e social. Nesse sentido, tendo em vista um olhar sobre a educação dos surdos, Sá, 1997 *apud* Skiliar (2016, p.188) ressalta que:

uma abordagem bilíngue envolve uma reestruturação na maneira de encarar a língua e a cultura surda, e essa reestruturação afetará a visão que se tem da pessoa surda, a participação da comunidade surda... A postura dos professores ouvintes frente ao aluno surdo, a redefinição dos objetivos e as estratégias da avaliação. Com isso afetará a postura dos professores.

Skiliar (2016, p.186) relata que “O surdo não se beneficia com a inserção numa escola onde é impossível que ele adquira de modo natural a língua oficial.” Para Fernandes (2010), o descaso com a língua de sinais e sua abordagem bilíngue faz com que as crianças surdas sejam submetidas a uma árdua tarefa, comprometendo e silenciando as suas potencialidades. Nessa perspectiva, é necessário colocar ao alcance de todos os surdos a Língua Brasileira de Sinais – Libras, sendo importante para se desenvolver de forma global.

A escola, na perspectiva que nos guia, é concebida dentro de uma escolarização integral. Não apenas uma escola a serviço do desempenho intelectual ou de um grupo social dito “normal”, mas uma escola inclusiva, de todos, aberta, que ressalta o direito de todos à escolarização, participativa, cooperativa, dialógica e crítica. Nesse sentido, vislumbramos uma escola em que o aluno surdo possui direitos, a quem como assevera Skiliar (2016) foi historicamente negado pela própria.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Educação de surdos: história, lutas, obstáculos e conquistas.

Conhecer a história da educação dos surdos nas últimas décadas possibilita aos professores compreender as várias limitações na trajetória educacional levando a uma reflexão e à construção de saberes para a sua atuação docente. Nessa perspectiva, o foco neste primeiro capítulo é resgatar o conhecimento sobre a história da educação de surdos, a trajetória vivenciada por eles por meio de lutas, obstáculos e conquistas.

Em seguida, enfatizamos as práticas pedagógicas dos docentes acerca do ensino e aprendizagem de alunos surdos. Abordamos, ainda, a evolução da Língua Brasileira de Sinais - Libras, seus conceitos e históricos, a formação educacional entre professores e os alunos surdos e o modo como os professores organizam as atividades escolares para esses alunos .

Ao longo da história, a surdez foi classificada como “doença” ou “algo trágico” que poderia se manifestar aos que estivessem próximos (RIBEIRO; SANTO, 2008).

Os gregos, como os romanos, consideravam os surdos privados de todas as possibilidades de desenvolvimento intelectual e moral. Portanto, o surdo não poderia ser educado, sendo comparado aos idiotas e incapazes.... Durante os séculos X a IX a.C, permitiam que os recém-nascidos com sinais de debilidade ou algum tipo de má formação fossem lançados ao mar (BOTELHO, 1998).

É possível observar que a pessoa surda foi marcada por várias estigmatizações na sua trajetória social e educacional, conforme reforça Moura, em consonância com Barbosa:

Os ouvintes da antiguidade consideravam que os surdos não eram seres humanos competentes, pois acreditavam que o pensamento não podia se desenvolver sem linguagem e que esta não se desenvolvia sem a fala. Por isso, não eram considerados dignos de receber ensinamentos e, portanto, aprender. (MOURA *apud* BARBOSA, 2004, p. 9).

Até o século XV se configura a história da educação de surdos, uma história repleta de estigmatização, em que o estigma é a diferença que inclui a pessoa em determinado grupo, em uma categoria comum (BOTELHO, 2005). Essa estigmatização reflete negativamente em relação à pessoa surda, impactando no seu valor social, pois são vistos como seres inferiores. Percebe-se, assim, que já nessa época ela não recebia o mesmo tratamento de uma pessoa ouvinte. “Muitos surdos foram excluídos somente porque não falavam o que mostra que para os ouvintes, o problema maior não era a surdez, propriamente dita, mas sim a falta da fala” (FELIPE, 2001, p.131). Sobre isso, Lopes afirma que:

[...] nos séculos XVI, XVII e XVIII, os surdos eram vistos como incapazes de comunicação e, portanto, incapazes de pensamento – condições atribuídas ao humano. O acesso à relação comunicativa com o outro, pela descrença em sua capacidade humana, era-lhe negado. É fácil compreendermos que daí resultou o entendimento de que a condição de animalidade colocada para os surdos relegava-os à posição de anormalidade. (LOPES, 2007, p.12).

No século XVI, surgiram na Europa os primeiros educadores de surdos. Nesse período passou-se a acreditar que o surdo poderia ser educado (MAINIERI, 2011). Esse mesmo autor relata que Pedro Ponce de Leon (1520-1584) foi considerado o primeiro professor surdo. E ainda Goldfeld (2002) escreve que “Ponce de Leon desenvolveu uma metodologia de educação de surdos que incluía datilologia (representação manual das letras

do alfabeto), escrita e oralização”. Botelho (1998) reforça ainda que “Ele instruía surdos, filhos da nobreza, para que eles tivessem privilégios perante a lei” (BOTELHO, 1998, p. 57).

Neste sentido é possível perceber que não bastassem os preconceitos mediante o ser surdo, muitos ainda sofriam por não serem financeiramente amparados, não podendo ser educados, pois a educação era baseada no poder financeiro. Apesar da exclusão da criança surda ao meio educacional, ao longo dos tempos, algumas iniciativas foram ganhando espaço.

A primeira escola para surdos foi criada em 1756, por Abbé de L'Épée em Paris. “Com uma filosofia manualista e oralista, essa foi a primeira vez na história que os surdos adquiriram o direito a uma língua própria” (RIBEIRO *et al.* 2008, p. 178). Streliechen complementa:

Charles Michel de L'Épée (1712-1789), desafiando as dificuldades, defendeu a língua de sinais como sendo a língua natural e materna dos surdos. Afirma ainda que a língua de sinais acontece por meio da língua gestual-visual e é um verdadeiro meio de comunicação de desenvolvimento do pensamento. (STRELIECHEN, 2013, p. 20)

Um marco na educação dos surdos ocorreu no Congresso Internacional de Educadores de Surdos, conhecido como o Congresso de Milão, realizado no ano de 1880. Goldfeld (2002) cita que nesse congresso estava presente o importante defensor do Oralismo, o inventor do telefone, Alexandre Graham Bell, que teve grande influência no resultado da votação sobre qual método deveria ser utilizado na educação de surdos. Nessa ocasião, o oralismo venceu e a língua de sinais foi banida. A autora destaca o importante fato de que “aos professores surdos foi negado o direito de votar” (GOLDDFELD, 2002, p.31).

Em 1886, o Ministro de Instrução Pública da França proíbe a utilização do método mímico nas escolas. A partir daí o oralismo torna-se método oficial de ensino. Ensinar o surdo a falar era a proposta das escolas para surdos. Diante disso, foram organizados muitos congressos para discutir tais questões, conforme aponta Sá (2002). A oralização sempre esteve presente na história da surdez, sendo vista por muitos como o único meio de integração à sociedade. Assim são perceptíveis os percalços da estigmatização e preconceitos, para com as pessoas surdas.

Para Goldfeld (2002), o período mais produtivo para a educação de surdos foi no século XVIII. Foi um século permeado por grande avanço no aumento de escolas para surdos, retornando a considera a língua de sinais como meio de aprendizagem que possibilitaria aos alunos surdos dominar diferentes assuntos e assim exercerem diversas profissões.

Com essas conquistas, a comunidade surda veio lutando e conseguindo avançar positivamente, conquistando seu espaço na sociedade, registrando nesse período de constante luta pela educação do surdo três propostas educacionais como: oralismo, comunicação total e bilinguismo.

Goldfeld relata que, no oralismo, “o surdo que consegue dominar as regras da língua portuguesa e consegue falar (oralizar) é considerado bem-sucedido” (GOLDFELD, 2002, p.37). Ela diz ainda que “o oralismo espera que, dominando a língua oral, o surdo esteja apto para integrar-se à comunidade ouvinte” (GOLDDFELD, 2002, p.37). Pode-se perceber que a oralização para a educação da criança surda tem como objetivo a integração na sociedade. Assim dominando a língua da comunidade ouvinte na modalidade oral, na vida social e na escola, seria uma maneira de amenizar a sua surdez.

A educação dos surdos sempre foi permeada por pessoas ouvintes, assim, os surdos buscavam se mobilizar na busca de uma educação fora das regras oralistas, a qual sobreviveu por muito tempo no contexto da educação do surdo. Assim, surge outra proposta de ensino para os alunos surdos: a Comunicação Total.

Segundo Goldfeld (2002, p.38), “a filosofia da comunicação total tem como principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes”. A

autora relata que a comunicação total também se preocupa com a aprendizagem da língua oral, “[...] mas acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado em prol do aprendizado exclusivo da língua oral.” (GOLDFELD, 2002, p.38).

O conjunto de recursos comunicativos, na busca de ensinar a língua majoritária e de dar acesso a outras áreas curriculares [...] o conceito de comunicação total abrange uma ampla rede de atividades, mas a linguagem falada, alfabeto digital, sinais e linguagem escrita constituem seu núcleo linguístico. (SILVA, 2011, p.44, *apud* GOÉS, 1999)

Para Marchesi (1987), a comunicação total foi de suma relevância na educação dos surdos e trouxe mudanças significativas na história dos surdos, tendo em vista que deixa de proibir a língua de sinais, como foi o caso do oralismo, e passa a aceitar as particularidades da cultura surda.

Goldfeld (2002) aborda que o oralismo manteve o domínio em todo o mundo até o ano 1970, e somente após esse período, alguns países, como Suécia e Inglaterra, constataram a necessidade da utilização da língua de sinais, sendo ela independente da língua oral. E no ano de 1990 surge a proposta bilíngue que ganhou espaço no mundo.

Sobre isso Goldfeld (2002, p.38) escreveu que “O bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país”, sendo no Brasil a língua portuguesa. A autora relata que o bilinguismo difere da filosofia oralista e da comunicação total, pois na filosofia bilíngue, o surdo não precisa ansiar por uma vida que seja similar ao ouvinte, e negar a surdez, mas sim apropriar-se da sua surdez.

O bilinguismo propõe que as duas línguas envolvidas no processo, no caso do Brasil, a Libras e a língua portuguesa, fiquem lado a lado, porém não simultaneamente. Nesse modelo, a Libras é considerada sempre a primeira língua (L1) e a língua portuguesa é a segunda (L2). Isso porque a Libras é considerada natural e adquirida de forma espontânea pelos surdos, e ainda conta com a integridade do canal visual-gestual; já a língua portuguesa deve ser ensinada de forma sistemática e gradativa. (OLIVEIRA, 2011, p. 75)

Dentro do contexto que perpetuou o mundo por décadas, acerca de qual o melhor método deveria ser aplicado na educação dos surdos, no nosso país foram ocorrendo grandes transformações que marcaram historicamente a educação dos surdos. Segundo Mainieri (2011, p.96), “no Brasil, a educação dos surdos teve início durante o segundo império, com a chegada do educador francês Eduart Huet.”

De acordo com Streiechen (2013, p. 20), “Em 26 de setembro de 1857, é fundada, no Rio de Janeiro, a primeira escola para surdos, o Imperial Instituto de Surdos Mudos, hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)”. Vale ressaltar que, no dia 26 de setembro, se comemora o dia do surdo no Brasil justamente a data da fundação dessa escola.

Por ser a única instituição especializada na educação de surdos nesta região do mundo, por muito tempo o INES recebeu alunos de todo o Brasil e de países ao redor que não possuíam instituições similares. Inicialmente a língua de sinais praticada era a Língua de Sinais Francesa devido à nacionalidade de Huet, que teve forte influência na elaboração da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Até hoje o INES é a maior referência quanto ao ensino da comunidade surda no Brasil. (INES, 2018)

Imagina-se, no entanto, a dificuldade: o aluno brasileiro teria que aprender a se comunicar com brasileiros utilizando a língua de sinais baseada na língua francesa. Teria que interagir com a língua de sinais, a língua francesa e a língua portuguesa. Pior ainda se o aluno (de outros países como diz a citação) tivesse na sua terra a língua espanhola. Teria que lidar com quatro línguas: a espanhola, a língua de sinais francesa, a língua portuguesa (pois se encontrava no Brasil) e a língua espanhola.



Figura 1: Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos.

Fonte: http://helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=235:criacao-do-imperial-instituto-de-surdos-mudos&catid=1047:1857&Itemid=2 Acesso: 19, ago, 2019.

Anos depois, em 1984, surge a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos - FENEIS, que tem como “objetivo a defesa de políticas linguísticas, educação, cultura, saúde e assistência social para a Comunidade Surda, assim como seus direitos, garantindo assim maior inclusão da Comunidade Surda na sociedade.” (FENEIS, 2018).

Com essas conquistas, a comunidade surda veio lutando e conseguindo ainda mais o seu espaço na sociedade, foram surgindo também vários movimentos sociais, como a Associação de Surdos⁴, que tem papel importante nos enfrentamentos para conquistar melhores políticas de educação para o surdo, sobretudo, na proposta bilíngue.

2.2 Língua Brasileira de Sinais - Libras: conceitos e histórico.

A Libras se originou da Língua de Sinais Francesa trazida por H Ernest Huet, surdo francês, que chegou ao nosso país em 1856, para fundar a primeira escola para meninos surdos, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), sendo convidado por D.Pedro II, conforme aponta VALENTE (2011). A autora diz ainda que, quando Huet chegou ao Brasil, os surdos já possuíam seu próprio meio de comunicação. Assim, “se mesclou à língua francesa de sinais, originando a Língua Brasileira de Sinais, a qual também difere em muitos aspectos da língua que lhe deu origem.” (VALENTE, 2011, p.34).

4 Associações de Surdos: Uma associação de surdos surge em função de reunir sujeitos surdos que participam e compartilham os mesmos interesses em comuns, assim como costumes, história, tradições em comuns, em uma determinada localidade, geralmente em uma sede própria ou alugada, ou cedida pelo governo e outros espaços físicos. A Associação de Surdos representa importante espaço de articulação e encontro da comunidade surda. Importantes movimentos se originaram e ainda resultam das reuniões e assembleias que ocorrem por todo o Brasil.

Barbosa (2004) assevera que a população surda brasileira invariavelmente esteve submetida e marcada pela opressão e imposição da língua oralizada do português brasileiro. Por isso, no decorrer dos tempos, a comunidade surda lutou para que houvesse uma lei que a amparasse para que os surdos pudessem ter os mesmos direitos de pessoas ouvintes. Essa luta foi concretizada e aprovada em 24 de abril de 2002, pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso no Planalto no Brasil por meio da Lei 10.436/2002.

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

Dessa forma, pode-se afirmar que a Língua Brasileira de Sinais - Libras é a primeira língua, ou seja, é a língua materna dos surdos brasileiros. Ela consiste de uma estrutura gramatical independente da língua portuguesa, sendo uma modalidade gestual – -visual que utiliza movimentos e expressões corporais e faciais que são percebidos pela visão, permitindo maior interação entre as pessoas ouvintes e/ou surdas.

Libras é uma língua de modalidade gestual-visual que utiliza, como canal ou meio de comunicação, movimentos gestuais e expressões faciais que são percebidos pela visão; portanto, diferencia da Língua Portuguesa, uma língua de modalidade oral-auditiva, que utiliza, como canal ou meio de comunicação, sons articulados que são percebidos pelos ouvidos. Mas as diferenças não estão somente na utilização de canais diferentes, estão também nas estruturas gramaticais de cada língua. (FELIPE, 2007, p. 20)

Desse modo, as línguas de sinais expressam um pensamento complexo e abstrato, pois os usuários da língua de sinais podem utilizar sua estrutura para discutir os mais diversos assuntos. A Língua de Sinais aumenta o vocabulário de acordo com as mudanças culturais e tecnológicas, sendo criados novos sinais pelas comunidades surdas. (RIBEIRO et al., 2008).

Embora cada Língua de Sinais tenha sua própria estrutura gramatical, surdos de países com Língua de Sinais diferentes comunicam-se com mais facilidade uns com os outros, isso se deve à capacidade que as pessoas surdas têm em desenvolver e compreender gestos e pantomimas e estarem atentos aos movimentos e expressões faciais e corporais das pessoas, bem como ao fato dessas línguas assemelharem seus sinais às coisas representadas. (FELIPE, 2007, p. 20):

Nessa perspectiva, uma semelhança entre as línguas é que todas são estruturadas a partir de unidades mínimas que formam unidades mais complexas, ou seja, todas possuem os seguintes níveis linguísticos: o fonológico, o morfológico, o sintático e o semântico (FELIPE, 2007). Outra semelhança que a autora aponta é que todas as línguas possuem diferenças quanto ao seu uso em relação à região, ao grupo social, à faixa etária e ao gênero. “Os surdos, ao não poderem adquirir naturalmente a língua oral, por seu déficit auditivo, criaram, desenvolveram e transmitiram, de geração em geração, a língua de sinais, cuja modalidade de recepção e produção é viso-gestual.” (BARBOSA, 2004, p.19). Assim a Língua de Sinais é para os Surdos o que a língua oral é para os ouvintes.

À produção viso-gestual se dá o nome de sinais. Os sinais são formados a partir de combinações das formas e movimentos das mãos e expressões faciais. As mãos têm importância fundamental, pois elas são utilizadas para a datilologia que é quando se utiliza o alfabeto com as mãos, como é no caso da Linguagem de Libras (PEREIRA, 2009).

Partindo do princípio de que a educação é um direito para todos tendo em vista a educação especial e a lei nº 9.394, de dezembro de 1996, Diretrizes e bases da educação

nacional, no Art. 58, temos que “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” (BRASIL,1996).

Nesse sentido é imprescindível que a escola regular possua uma boa preparação, para que se tenha uma efetiva inclusão como aponta a referida lei Art.58 §1º: “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.” (BRASIL,1996).

Hoje, os governos têm se preocupado com a educação dos surdos, sendo esses incluídos no conceito de necessidades educacionais especiais expresso na Declaração de Salamanca que evoca linhas de ações específicas buscando conhecer diferenças, entre elas, a educação dos surdos, considerando uma das peculiaridades da educação de surdos: a língua. (FELIPE, 2001, p. 15).

Segundo Meló *et al* (2015, p. 338), “quando se trata de inclusão, a valorização da língua de sinais para os surdos é questão essencial, como possibilidade de igualdade de condições de desenvolvimento entre as pessoas [...]”. Baseando-se na necessidade de reconhecer os direitos da pessoa surda dentro da escola regular, a educação inclusiva unifica os dois sistemas de ensino: “regular e especial”.

Portanto, a modalidade educação escolar por uma educação especial favorece o exercício da socialização e o desenvolvimento dos alunos, reconhecendo a necessidade particular de cada indivíduo, no caso dos alunos surdos, a educação parte da aquisição da língua de sinais, facilitando a aprendizagem e entrando no contexto real em que está inserido.

Para que haja um processo pedagógico que atenda o aluno surdo, é necessário que o aluno se sinta envolvido. Para isso é importante que haja uma flexibilização e dinamização, tendo um currículo que atenda às necessidades de cada um. Nesse sentido só haverá esse envolvimento se houver respeito às diferenças em um contexto democrático. De acordo com os Parâmetros Currículos Nacionais (1998), pressupõe-se que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. O atendimento à pessoa surda veio por meio da lei nº 10. 436, de abril de 2002, a qual diz:

Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. (BRASIL, 2002)

Partindo dessa perspectiva inclusiva que o surdo tem a Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio social e educacional para se comunicar, pode-se concluir que o letramento dos surdos, durante os primeiros anos escolares, é uma necessidade imperativa.

A inclusão do aluno surdo na escola regular gera implicações no que se refere à diferença linguística. Lacerda (2006), ao discutir questões referentes à surdez, linguagem e inclusão escolar, diz que o atraso de linguagem pode trazer consequências emocionais, sociais e cognitivas para as crianças surdas. Com isso os sujeitos surdos sofrem problemas a respeito da escolarização tardia, e a não adequação às necessidades desses sujeitos pode gerar uma exclusão oculta. A autora aponta ainda que a grande maioria dos professores de ensino comum desconhece a Libras, o que impede de estabelecer uma relação eficaz no processo de ensino-aprendizagem com os alunos surdos.

Os Surdos constituem uma comunidade linguística minoritária, cujos elementos identificatórios são a língua de sinais e uma cultura própria eminentemente visual (PEREIRA *et al*, 2011, p.34). Apenas no início do século XVI é que passaram a admitir que os surdos são capazes de aprender através de procedimentos pedagógicos (LACERDA, 2006, p.29).

Skliar relata que,

Foram mais de cem anos de práticas engeguecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional, que negavam a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos. (SKLIAR *apud* GROPPPO, 2001, p.1)

Nessa perspectiva, os surdos são identificados pela sociedade ouvinte a partir dessas oposições, que os colocam em lados opostos nas relações sociais. Dispondo dos espaços reservados a eles, para serem apenas meros observadores, sem participação e muito menos serem considerados.

Para isso, a inclusão é um movimento social de grande repercussão, que recebeu muita força a partir dos anos 90, e tem como desígnio a igualdade em meio aos seres humanos, ou seja, a luta contra qualquer forma de discriminação (SANTOS *et al*, 2017, p. 139). A inclusão escolar constitui, portanto, uma proposta politicamente correta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, em um ambiente educacional favorável. (BRASIL, 1998)

No Brasil, o direito das crianças surdas à educação bilíngue é garantido pelo Decreto Federal nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, art.22. §1º: “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”.

Mas na realidade, nas escolas, a inclusão do bilinguismo não se traduz em uma prática estabelecida de fato. Na escola predomina-se o enfoque na leitura e escrita do texto em língua portuguesa, tendo a língua de sinais como um mero suporte, uma ferramenta a serviço da língua majoritária. (FERNANDES *et al.*, 2010, p. 65). “A proposta de educação bilíngue é algo mais que o domínio de duas línguas. [é uma] oposição aos discursos e às práticas hegemônicas e como reconhecimento político da surdez como diferença”. (MÉLO *et al.*, 2015, p. 337 *apud* SKLLIAR, 1997)

A implantação da língua de sinais no processo de acompanhamento do desenvolvimento da criança surda é imprescindível que seja dada com comprometimento tendo como a utilização em primeiro lugar a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa como a segunda língua de forma funcional.

Além de fazerem parte do currículo, as duas línguas – de sinais e a majoritária – todas as disciplinas curriculares devem contemplar em seu conteúdo a história da educação de surdos, a história das comunidades, movimentos surdos, personagens importantes, cultura, artes, literatura, direitos e deveres dos surdos, contato com as línguas de sinais estrangeiras, enfim, as especificidades das comunidades surdas devem ser atendidas em todas as disciplinas curriculares. (PEREIRA; VIEIRA, 2009. p, 66)

Nessa perspectiva é de extrema importância que haja análise e consciência da necessidade de se utilizar como prática nas escolas regulares onde a presença de um sujeito surdo faz parte do seu cotidiano:

O bilinguismo, língua oral/Língua de Sinais, é a única via através da qual a criança surda poderá ser atendida nas suas necessidades. Que dizer, comunicar-se com os pais desde uma idade precoce, desenvolver as suas capacidades cognitivas, adquirir conhecimentos sobre a realidade extrema, comunicar-se plenamente com o mundo circundante e converter-se num membro do mundo surdo e do mundo ouvinte. O bilinguismo da criança surda implica o uso da Língua de Sinais utilizada pela comunidade surda, e a língua oral usada pelos ouvintes, sendo esta adquirida na

modalidade escrita e, quando possível, na modalidade falada. (RIBEIRO; SANTOS, 2008, p.184)

É hoje incontestável a importância da educação bilíngue para a criança surda, pois o bilinguismo compreende a surdez não como uma deficiência e sim uma diferença linguística, sendo ideal que a língua de sinais seja para o surdo a primeira língua a ser adquirida e a língua portuguesa seja a segunda para facilitar a aprendizagem e a compreensão, isso o mais cedo possível, pois a pessoa com surdez tem as mesmas possibilidades de desenvolvimento de uma pessoa ouvinte, o importante é compreender que cada um tem suas necessidades especiais, que devem ser atendidas dentro de uma metodologia que capacite a pessoa surda nas duas línguas, favorecendo o desenvolvimento cognitivo e a ampliação do vocabulário, valorizando assim a sua cultura e forma de comunicação.

Até este momento eles não tinham conseguido serem ouvidos e, na verdade, muitos foram calados por uma educação que não lhes permitia o acesso à cultura e ao conhecimento em geral. Mas a cultura e a língua dos Surdos continuaram viva, e eles passaram a reivindicar os seus direitos como sujeitos, e entre estes direitos o de que sua língua fosse utilizada na educação dos Surdos, que eles fossem reconhecidos não mais como deficientes, mas como diferentes e que sua cultura fosse respeitada. (MOURA *apud* BARBOSA, 2004, p. 15)

Pertencer à comunidade Surda pode ser definido pelo domínio da língua de sinais e pelos sentimentos de identidade grupal, fatores que consideram a surdez como uma diferença, e não como uma deficiência. (PEREIRA *et al.*, 2011, p. 34). Portanto, a comunidade surda não é composta somente por sujeito surdo, mas também por ouvintes como intérpretes, amigos, professores e membros de família. Ribeiro diz que:

“Culturas Surdas”, possuem suas próprias línguas, existindo, portanto, muitas Línguas de Sinais diferentes, como: Língua de Sinais francesa, chilena, portuguesa, americana, japonesa, russa, citando apenas algumas. Estas línguas são diferentes umas das outras e independem das línguas orais-auditivas utilizadas nesses e em outros países, por exemplo: Brasil e Portugal possuem a mesma língua oficial, o português, mas as Línguas de Sinais desses países são diferentes. No Brasil, as comunidades surdas urbanas utilizam a Libras, mas além dela, há registros de outra Língua de Sinais que é utilizada pelos índios Urubus-Kaapor na Floresta Amazônica. (RIBEIRO *et al.*, 2008, p.180)

Percebe-se que a Libras é de uso corrente apenas no Brasil, desmistificando a ideia de ser universal.

Os surdos constituem uma comunidade linguística minoritária, cujos elementos identificatórios são a língua de sinais e uma cultura própria eminentemente visual. Têm um espírito gregário muito importante que se manifesta em vários espaços. Esses espaços “dos Surdos” são associações e clubes de surdos onde desenvolvem suas próprias atividades. Constituem refúgios naturais da língua de sinais e da identidade surda. (PEREIRA *et al.*, 2011, p.34 *apud* STROBEL,2008)

Desse modo, é possível observar a necessidade da valorização da identidade da pessoa surda, e a sua garantia de aprendizagem que necessita como apoio referente à sua deficiência, sendo a Libras a sua primeira língua, objetivando então o bilinguismo como acesso ao devido aprendizado e à comunicação em todas as esferas sociais em que se relaciona.

Nesse sentido, pode-se perceber que o currículo escolar deve conter em todas as disciplinas informações para que aluno surdo possa identificar compreender sobre sua cultura

e comunidade surda, sendo necessário que haja respeito e compreensão, implementando oportunidades ligadas ao objetivo da igualdade. “As línguas de sinais permitem aos surdos se identificarem, como sujeitos capazes, participantes de uma cultura própria, cuja característica principal é ser visual” (PEREIRA *et al.*, 2011, p.55).

Para isso, é importante que o aluno surdo tenha contato com a Libras desde o início da alfabetização para não sofrer atraso com relação aprendizagem, pois quando o aluno surdo não tem contato com a sua língua desde cedo, ele, além de sentir dificuldades, pode também não reconhecer como sua língua, e assim não querer aprendê-la, e se tornar dentro da escola simplesmente um aluno copista. Assim, a escola deve oferecer pessoas capacitadas em relação à língua de sinais elaborando, também, um currículo que respeite a diferença da surdez, incluindo a cultura surda e não somente com a cultura dos ouvintes.

2.3 Práticas pedagógicas dos docentes acerca do ensino e aprendizagem de alunos surdos

Frente à imposição da Lei nº 10.436 /02, as discussões sobre a educação de surdos, se tornaram frequentes. Desse modo, a presente pesquisa buscou dar visibilidade acerca do processo de escolarização do aluno surdo e, assim, analisar qual o olhar pedagógico que o professor regente tem em relação ao referido estudante. Se tratando do processo ensino e aprendizagem, Ziesmann (2017, p.113-114), baseada em Vygotsky, enfatiza que “[...] a interação entre e com os participantes no processo ensino-aprendizagem é um elemento determinante para a constituição das funções psicológicas e da formação da pessoa”.

Nesse sentido, o aluno surdo fica prejudicado por não partilharem o uso da mesma língua, pois é na inter-relação com o outro que a aprendizagem se efetiva. Mantendo essa percepção da necessidade de interação entre o ouvinte e o surdo, neste caso entre o professor e o aluno surdo, Lodi *et al.* (2015. p.115) relata que “quando o professor e o aluno utilizam a mesma língua, no caso a língua de sinais, a comunicação deixa de ser um problema.” Isso reforça a necessidade do professor obter uma comunicação por meio da Língua de sinais com o seu aluno surdo para se comunicar.

Desse modo, quando essa comunicação não acontece os alunos surdos, muitas vezes se sentem desconsiderados pelos professores, conforme retrata Lodi *et al.* (2015. p.115) “veem o professor ouvinte como sujeito que não os reconhecem em sua completude”. As autoras relatam que um dos aspectos fundamentais para além de estabelecer um apanhado de informações no processo de ensino-aprendizagem é a relação professor-aluno, ou seja, o fato do professor conhecer quem é o seu aluno auxilia no processo de elaboração das estratégias pedagógicas e assim o conhecimento passa a ter sentido para o aluno surdo.

Para Slomski (2019, p.80), “[...] a inexistência de um código linguístico comum no contexto escolar e as limitações linguísticas do professor podem inviabilizar a educação da pessoa surda.” A autora descreve a necessidade de se estabelecer uma luta pela comunicação plena e uma educação de qualidade para os surdos. Essa luta significa, portanto, estabelecer melhor qualidade de ensino e aprendizagem para os alunos surdos. (SLOMSKI, 2019). Dessa forma,

É necessário que haja uma reflexão sobre a postura do professor na sala de aula, no que se diz respeito à educação de surdos. Pois, a grande maioria dos professores das instituições educacionais, utiliza como método de ensino a exposição oral e o quadro de giz como um recurso privilegiado, e este processo de ensino-aprendizagem para os alunos surdos são práticas insuficientes e inadequadas. (BRAZ, 2014. p.6)

Segundo Ziesmann (2017), os docentes precisam estar comprometidos com a efetividade de novas práticas de ensino, tendo ciência que são parte da transformação escolar.

Diante disso, a autora relata a necessidade de os professores elaborarem atividades específicas e materiais apropriados para atender seus alunos a partir dos seus conhecimentos, isso proporciona uma melhor compreensão em relação à aprendizagem.

Dessa maneira, é fundamental refletirmos sobre quais estratégias de ensino e aprendizagem estão sendo aplicadas para um ensino qualificado para o aluno surdo, já que conforme diz Ziesmann (2017, p.106) “ [...] o surdo aprende de forma visual”. Conforme preconiza a lei nº 10.436/02 a Língua Brasileira de Sinais “como meio legal de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual - motora[...]” (ZIESMANN,2017, p.106)

De acordo com Schubert (2019. p. 128),

o surdo tem direito ao bilinguismo e Libras como língua materna e é a partir dela que o processo de ensino-aprendizagem precisa ser organizado e se estender ao longo da vida, despertando nas próximas gerações de surdos a compreensão da humanidade e não a deficiência.

Conforme a autora relata, “[...] os professores têm ciência quanto à importância do bilinguismo, mas como a formação de base é oralista, há tendência em considerar o estudante surdo pela deficiência [...]” (SCHUBERT, 2019. p. 103). Nesse sentido, de acordo com Mélo *et al.* (2015, p. 340), “se não houver movimentos pedagógicos que se debruçam sobre o aluno real, sobre suas formas de representação, criando espaços de diálogos entre eles, estar-se-á promovendo outro tipo de exclusão.”

Ziesmann (2017, p.104) complementa “A aprendizagem acontece dependendo da motivação que o ambiente proporcionar”. Portanto, cabe ao professor proporcionar condições que favoreçam essa aprendizagem. É refletindo sobre sua prática pedagógica que ele poderá perceber em que pode melhorar para de fato levar o educando surdo ao aprendizado.

[...] é necessário olhar de modo mais apurado sobre essas práticas, porque quando tratamos da necessidade da língua de sinais, estamos nos referindo ao uso da língua como fator de desenvolvimento global dos surdos e não como recurso acessório às práticas pedagógicas. [...]. (MÉLO; ARAÚJO; SOARES, 2015, p.338).

Ziesmann (2017, p.83) acredita que “[...] os professores sentem um desconforto ou aflição ao encontrar sujeitos com necessidades específicas na sua sala de aula. ” Assim, conforme a autora, é necessário ter ciência que o processo de aprendizagem do aluno surdo difere em relação ao aluno ouvinte.

Neste ponto, percebe-se que a escolha dos recursos pedagógicos a serem utilizados em sala de aulas é muito importante, contudo, requer atenção no momento de preparação das estratégias de aplicação do conteúdo, objetivando a compreensão do aluno surdo, visto que os surdos se diferem dos ouvintes, a partir do seu sistema linguístico, sendo de natureza visual-motora.

Portanto, o docente precisa estar disposto a mudar suas metodologias, sendo atrativas, tendo em vista a aprendizagem do aluno surdo. Dessa maneira é preciso perceber as habilidades e potencialidades do aluno, tirando o foco de suas limitações. (ZIESMANN, 2017).

[...] é necessário aceitar o aluno surdo como um sujeito com necessidades específicas e transformar a nossa prática em ações que venham efetivamente resultar em uma aprendizagem de forma qualitativa para todos, abandonando as ações que possam ocasionar a segregação desses indivíduos. (ZIESMANN, 2017, p. 87)

Fernandes (2010, p.49) acredita, “ser necessário que o professor tenha em mente que a ele cabe também a responsabilidade da formação do cidadão inserido na contemporaneidade de um mundo globalizado”. Tendo em vista essa responsabilidade do professor em relação à educação de qualidade, Ziesmann (2017) nos faz refletir sobre a disposição do professor de oferecer práticas pedagógicas que possibilitem a inclusão do aluno surdo em sala de aula. Tendo como pressuposto básico, para efetivação desta educação, o interesse do professor, a autora escreve que:

Não temos como mudar as práticas dos professores sem que eles mesmos venham a ter o desejo de fazê-lo, tendo consciência das razões e dos benefícios que poderão trazer tanto para os alunos quanto para a escola e, enfim, para o sistema de ensino como um todo. (ZIESMANN, 2017, p. 88)

Contudo, se pressupõe uma era de uma sociedade em transformação constante, cabe à escola acompanhar essa transformação. Dessa escola, segundo Fernandes (2010), surgirão os sujeitos que construirão um país sem exclusão, que respeitem as diferenças, e no respeito à pessoa surda, eles aprenderão a “ouvir, ver e compreender” o som de muitas línguas ao descobrir o som do silêncio. (FERNANDES, 2010, p.50).

Assim é fundamental percebermos a seriedade da representação social no nosso cotidiano, que acarreta consequências errôneas e assim chega até ao meio escolar como meio de exclusão, desrespeitando o sujeito surdo. Conforme Freire (2015, p. 58), “[...] O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. [...]”.

Portanto, o docente necessita ter sensibilidade e respeito para acompanhar cada particularidade de seus alunos, demonstrando uma postura ativa na sua prática pedagógica, no que se refere à Língua Brasileira de Sinais, tendo o professor conhecimento ou não da mesma, é necessário proporcionar meios que possibilitem para o aluno surdo um ambiente educacional favorável à aprendizagem.

2.4 Formação educacional entre professores e os alunos surdos e o modo como os professores se organizaram nas atividades de escolares para alunos surdos.

Temos uma sociedade em constante transformação e nem sempre estamos preparados para o novo. Por isso, é um grande desafio, na atualidade, desenvolver uma prática pedagógica que atenda toda a diversidade dentro de uma sala de aula. Nessa seção pretende-se discorrer sobre atividade docente em relação ao aluno surdo.

Não se trata aqui de propor um manual de ação obrigatório, mas promover uma oportunidade para refletir sobre as realidades na atuação docente, tendo o intuito de enriquecer e beneficiar o coletivo escolar.

A ação pedagógica possibilita mudanças na formação profissional, proporcionando novas aprendizagens para que a inclusão ocorra com eficiência. Novos conhecimentos e práticas trazem aos professores regentes embasamento e assim podem, de fato, assumir uma real posição inclusiva, conforme afirma Pozzer (2015).

Segundo Ziesmann (2017, p. 81) “a nossa tarefa de ensinar resulta em termos o domínio pedagógico e de conhecimentos específicos, mas, ao mesmo tempo, e, sobretudo, em sermos professores conscientes e preocupados com o resultado desse ensino”. Lacerda *et al.* (2016, p. 32) pontuam que “[...] quando lidamos com educação, lidamos com vidas, e muitas vezes tomamos decisões que afetam muitas delas”. Afirma Paulo Freire que “me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente” (FREIRE, 2015. p. 92).

Nesse sentido, considera-se a importância da profissionalidade docente para educação e já que a ação docente pode afetar positivamente ou negativamente a vida do aluno. Desta maneira, ensinar é um desafio que possibilita viver um desafio muito maior, o de contribuir para a formação da personalidade do grupo sob nosso cuidado.

Sobre a relação com o alunado surdo, “os professores apontam dificuldades como a falta de adaptações curriculares e o fato de que nem toda a comunidade escolar conhece e usa Libras⁵, tratam como insuficiente o tempo e espaço de formação para atender e ensinar o estudante surdo [...]” (SCHUBERT, 2019. p. 197). Não se pode desconsiderar a pessoa do professor que possui medos, inseguranças e dificuldades como qualquer outro.

Tendo em vista a necessidade de se obter uma formação continuada para se possibilitar uma educação de qualidade, o que é uma tarefa difícil tendo em vista a sobrecarga dos docentes com suas atividades rotineiras. É importante, no entanto, que o professor se disponibilize para viver o novo, mudar e conhecer a diversidade que habita em sala de aula. Segundo Lacerda *et al* (2016, p.42) “mudar só é possível para quem tenta e para quem sonha!” As autoras descrevem que estamos vivendo em um “tempo de acomodações e desistências, é preciso ter coragem de assumir a diferença, de buscar - na transição - um cuidado para que todos possam aprender num ambiente de respeito, de solidariedade, de cooperação.” (LACERDA *et al*, 2016, p. 41)

Ainda no que se refere à formação educacional entre professores e os alunos surdos, Ziesmann (2017, p. 38) afirma que “[...] não basta um professor estar atualizado com informações teóricas se a sua ação em sala de aula nega suas contribuições. [...] a formação docente vai muito além de simplesmente conhecer a teoria [...].” Nesse sentido, em relação a educação de surdos, Lacerda e Santos (2013, p. 186), descrevem que “[...] para favorecer a aprendizagem do aluno surdo, não basta apenas apresentar os conteúdos em Libras, é preciso explicar os conteúdos de sala de aula utilizando toda a sua potencialidade visual que essa língua tem.” Sabemos da dificuldade de encontrar material pronto, que contribua para o desenvolvimento do aluno surdo.

Portanto, é necessário que, o professor, faça a diferença na vida desse aluno, pesquisando e criando instrumentos pedagógicos que chamem a atenção desse aluno, o mais visual possível, como: jogos, slides, vídeos, filmes, oficinas, palestras, de preferência ministradas por palestrante surdo, para o aluno surdo se sentir acolhido pela escola. Lacerda e Santos (2013, p.188) apresentam elementos que podem ser úteis no desenvolvimento dos alunos surdos

[...] Um elemento imagético (uma maquete, um desenho, um mapa, um gráfico, uma fotografia, um vídeo, um pequeno trecho de filme) poderia ser um material útil à apresentação de um tema ou conteúdo pelos professores de ciências, física, química, biologia, história, geografia, matemática, inglês, entre outros

Com esses exemplos, demonstramos algumas possibilidades para desempenhar um trabalho que traga conhecimento para os professores e alunos, ambos compartilharem juntos do conhecimento com prazer e ânimo. Não precisam ser necessariamente esses, mas com criatividade a aula passará além de textos impressos.

[...] inclusão significa, acima de tudo: estar com o outro e cuidar uns dos outros; adotar novas e excitantes concepções educacionais (...) é um desafio com altos graus de dificuldade, pois é necessária persuasão, conscientização, compromisso, convicção (LACERDA *et al*. 2016, p. 32).

5 Faço, na conclusão, uma observação sobre a possibilidade de uma interação maior entre intérprete, docentes e turmas diante da presença de aluno surdo na turma.

As autoras discutem que as estratégias e o planejamento devem ser pensados e repensados na perspectiva da língua de sinais, mas também devem estar em comunhão com as necessidades de todos e das propostas pedagógicas da instituição escolar, “assumindo o aluno como parte integrante do sistema escolar, visando uma inclusão que de fato aconteça” (LACERDA *et al*, 2016, p. 137). Com as autoras “[...] acredito que toda escolha metodológica deve levar em conta o aluno, e não apenas a escola ou o educador. A ênfase do processo educacional deve ser o desenvolvimento cognitivo e a comunicação dos estudantes” (LODI, MÉLO, FERNANDES, 2015. p 92).

Conforme relata Lacerda et al. (2016, p.130)

para que o desenvolvimento de uma criança surda ocorra de forma similar ao de uma criança ouvinte, devem ser oferecidas oportunidades para que ela possa interagir com interlocutores que lhe insiram em relações sociais significativas por meio de uma língua que favoreça a sua condição linguística.

Nesse caso, como contribui Ziesmann (2017, p. 102), “o reconhecimento das potencialidades do aluno surdo requer que levemos em conta o desenvolvimento linguístico e a aprendizagem como o uso da Língua de Sinais” e assim desenvolver uma estrutura cognitiva com os alunos surdos tal qual acontece com os alunos ouvintes.

“A maior dificuldade para a possibilidade de uma pedagogia da diferença, no contexto cultural surdo, está, sem dúvida, em lidar com a visão que o ouvinte tem das ‘identidades normais’ e do estereótipo com que trata das ‘identidades diferentes’”. (LODI *et al.*, 2015. p 124). É essencial, nesse sentido, que se ofertem situações para se promover uma escola atraente para os ouvintes e surdos, no caso dos alunos surdos, que eles possam de fato viver no mundo ouvinte com o uso da Libras, possibilitando um despertar para a necessidade de apossar-se do conhecimento (ZIESMANN, 2017). Paulo Freire afirma que:

o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola. (FREIRE, 1996, p. 97)

Nessa perspectiva, a interação que o surdo possui com os professores regentes, sobretudo os instrumentos pedagógicos diferenciados aplicados em sala de aula, favorecem a aprendizagem do aluno surdo, pois consideram os instrumentos pedagógicos diferenciados a sua especificidade linguística. Em relação à acessibilidade linguística se faz necessário que professores assumam a educação de surdos, assim a educação dos surdos superará muitos preconceitos. (ZIESMANN, 2017).

No entanto, é essencial, numa turma em que exista um aluno surdo, criar uma comunidade bilíngue fruto de um trabalho mais ativo e socialmente engajado da tradutora intérprete com a parceria dos docentes de modo que, aos poucos, a turma fosse acolhendo o aluno surdo não como “o diferente”, mas como um igual com o qual podemos nos comunicar de outra forma que não a língua portuguesa. É sabido, para sustentar essa posição, que uma pessoa que aprende uma nova língua (com a Libras não é diferente) tem uma capacidade ampliada de conhecer o mundo e, além disso, o aprendizado da próxima língua, (o inglês, o espanhol) ficaria facilitado. Para as crianças ou adolescentes ouvintes esse processo soaria como uma diversão e para o aluno surdo a possibilidade de se sentir incluído e aceito pelo grupo.

A inclusão é pensada como um processo, no qual estão presentes: o conhecimento da diferença, da diversidade, da heterogeneidade, o contato com outro e com cultura escolarizada produzida pela humanidade que permitem a prática colaborativa entre os agentes escolares. (CRUZ, 2016, p.62)

Neste sentido reforça dizendo que “para efetivarmos um processo de inclusão do estudante surdo na sala de aula é necessário garantir práticas pedagógicas que priorizem a construção e trocas de ideias entre docentes e discentes” (ZIESMANN, 2017, p. 92). Se faz necessário, para a autora, que a oferta do ensino e aprendizagem do aluno surdo, seja por meio da Libras, sendo a possibilidade primordial para o acesso efetivo na escola.

Garantindo assim, escolas inclusivas. Paulo Freire explana que

[...] A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos animais ou do cultivo das plantas. [...]. (FREIRE, 2015, p. 67)

De acordo com Ziesmann (2017, p. 96) é preciso perceber nos alunos “[...] as habilidades e competências na sala de aula durante o processo de ensino e aprendizagem” além de “aprender a organizar o seu planejamento diário e suas práticas de ensino.” Nesse contexto, percebe-se a necessidade desenvolver, na educação, uma prática educativa que contemple a todos.

É urgente a mudança no sistema educacional, no que se refere à prática docente na sala de aula. Considerando que as contribuições para o aluno surdo no processo ensino e aprendizagem é muito importante para a educação deste, tendo em vista, garantindo uma inclusão a partir da necessidade de cada aluno.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa realizou-se em uma escola da rede pública de Ensino Médio regular: o Centro de Ensino em Período Integral Polivalente Professora Antusa (CEPI), localizada na cidade de Campos Belos/GO. Princípios a pesquisa no final de junho de 2019, tendo como foco uma aluna surda, Michelle (nome fictício). Tratou-se de uma pesquisa de cunho qualitativo e focada num estudo de caso, em que houve uma participação, como ouvinte, da pesquisadora em sala de aula, além de aplicação de instrumento de pesquisa específico, no caso um formulário de questões, cuja cópia segue anexada ao final. Para Neves (1996, p. 1), a pesquisa qualitativa é “um conjunto de diferentes técnicas interpretativas, que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados”.

A realização de uma pesquisa requer seriedade e dedicação por parte do pesquisador para que avanços metodológicos sejam realizados em sua plenitude. De acordo com Oliveira (2008, p. 43), a “[...] metodologia é um processo que engloba um conjunto de métodos e técnicas para ensinar, analisar, conhecer a realidade e produzir novos conhecimentos”. Esse desafio metodológico cria também possibilidades de observação. No caso específico, em relação aos alunos surdos, na busca de compreender modos e estratégias do trabalho pedagógico com o aluno surdo no ensino médio regular.

Como método de procedimento foi utilizado o estudo de caso. Segundo Calazans (2007, p.39)

O Estudo de Caso é uma estratégia de pesquisa utilizada para investigar um fenômeno complexo. É considerada uma estratégia de pesquisa abrangente para as pesquisas sociais e é uma forma de investigação empírica, pois analisa um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real. (CALAZANS, 2007, p.39)

Visando atender aos objetivos dessa pesquisa atuamos no sentido de ter acesso ao ambiente escolar. Para isso, solicitamos autorização para a pesquisa à direção da instituição, CEPI, apresentando o nosso projeto de pesquisa e uma carta de encaminhamento. Escolhemos esta escola, pois sabíamos da existência do foco do nosso estudo: uma aluna surda matriculada na escola.

Por meio do método de estudo de caso, temos, desse modo como sujeito da pesquisa, uma aluna surda (Michelle), de 21 anos. Estudante do 3º ano do ensino médio regular, do Centro Ensino em Período Integral Polivalente Professora Antusa (CEPI) na cidade de Campos Belos, GO. Esta aluna está incluída nesta instituição desde o ano de 2017. A escola possui um profissional intérprete de Libras. Conversamos inicialmente com este intérprete, que demonstrou interesse na participação da pesquisa, especialmente pela possibilidade de ter um interlocutor que o ajudasse no processo de ações mediadoras com a aluna surda, pois ele nos confessou as dificuldades da aluna na fluência em Libras.

Um critério fundamental e necessário para a escolha da escola a ser investigada foi que tivesse aluno surdo incluído em sala de aula regular. Por esta razão, escolheu-se para a realização dessa pesquisa o Centro de Ensino em Período Integral Polivalente Professora Antusa (CEPI), localizado na rua Laranjeiras, no setor Aeroporto da cidade de Campos Belos no estado de Goiás. O município fica no nordeste goiano há 400 quilômetros de distância de Brasília e 630 quilômetros de Goiânia, capital do estado.

Conforme registrado no Projeto Político Pedagógico – PPP⁶ do Centro de Ensino em Período Integral Polivalente Professora Antusa (CEPI), a qual tivemos acesso, a instituição

6 As informações dessa seção foram retiradas do PPP do CEPI e sua referência encontra-se na seção de referências.

iniciou suas atividades no ano 1978 com as turmas de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, e com 1º ano do 2º grau (hoje denominado de ensino médio). Foi nomeada por Colégio Estadual Polivalente Professora Antusa em homenagem à professora Antusa Antônio Cardoso, filha de tradicional família campo-belense, que foi uma entusiasta e pioneira na área da Supervisão Educacional na cidade.

No ano de 2016 a unidade escolar aderiu à modalidade ensino médio em tempo integral, e a partir de 2017, ficou conhecida como Centro de Ensino em Período Integral Polivalente Professora Antusa (CEPI), segundo a lei 18.167 de 25 de setembro de 2013. Esta instituição educacional é composta por um quadro de funcionários efetivos e contratados com dedicação exclusiva, no turno diurno, em tempo integral. Oferta o Ensino Médio: na 1ª, 2ª e 3ª série, sendo importante destacar que ela foi a primeira escola na região a oferecer o Ensino Médio. O CEPI atende uma “clientela” (termo utilizado no PPP da instituição) diversificada em níveis econômicos, sociais e culturais, totalizando atualmente 167 alunos matriculados.

Seu horário de funcionamento se divide no período matutino iniciando suas atividades às 07h30min e encerrando-as às 11h55min. O horário de almoço inicia às 11h55min e encerra às 13h25min. Este período é destinado ao descanso dos alunos e professores. O período vespertino inicia às 13h25min e encerram às 17h.

Seu espaço físico se divide em 04 pavilhões, sendo:

- 12 Salas de aula temáticas, com dimensão 38m² (cada), e capacidade para 40 alunos, tendo em média 20 alunos por turma;
- 01 Sala de aula temática, com dimensão 77,28 m².
- 01 Sala para o diretor educacional;
- 01 Sala para a Secretaria;
- 01 Sala da coordenação pedagógica;
- 01 Sala dos professores;
- 01 biblioteca (acervo bibliográfico formado por aproximadamente 5.000 livros);
- 01 laboratório de informática;
- 01 laboratório de Ciências;
- 01 cantina;
- 01 Pátio multiuso;
- 01 Pátio coberto;
- 01 Quadra Esportiva aberta (sem condição de uso);
- 01 Sala de Coordenação Administrativa Financeira;
- 03 banheiros masculinos;
- 03 banheiros femininos;
- 02 salas de arquivos de secretaria.

Totalizando:

- Área construída (m²): 1.850 m²;
- Área Livre (m²): 4149,39 m²;
- Área total: 6.000m².



Figura 2 - Entrada principal do Centro de Ensino em Período Integral Polivalente Professora Antusa (CEPI).

Fonte: <https://www.instagram.com/p/CH-6Q4EBSHi/> Acesso: 25, nov, 2020.

Segundo descrito no PPP – Projeto Político Pedagógico da instituição, a principal meta é o ensino-aprendizagem efetivo. Esse ponto é o elo com a nossa pesquisa. Na educação especial o PPP relata que os objetivos são os mesmos da educação em geral, o que difere é o atendimento que passa ser de acordo com as diferenças individuais do educando. O trabalho desenvolvido nas salas de aulas comuns está relacionado à viabilização de um processo de ensino-aprendizagem que considera a diversidade de estudantes e sua multiplicidade de níveis de desenvolvimento, ritmos e estilos de aprendizagem, concebendo como característica do currículo a flexibilidade.

Essa análise documental foi se construindo como fonte de dados que nos ajudou a analisar o PPP da escola, os documentos oficiais do estado de Goiás e do município em que alunos com necessidades educacionais especiais são incluídos e atendidos dentro de escolas regulares. Tivemos acesso também aos documentos da aluna. Esse acesso nos possibilitou conhecer a trajetória educacional da aluna e os modos de intervenção pedagógica que ela vem recebendo dentro do CEPI. Tivemos também acesso a avaliações, relatórios, laudos e projetos particulares de ensino-aprendizagem para com a aluna surda.

Como um dos critérios para a escolha do local de pesquisa é que a escola tivesse um aluno surdo incluído em sala de aula regular.

Para compor essa pesquisa, se fez relevante a participação do aluno surdo, dos docentes que ministram aula para este aluno, intérprete de Libras, que auxilia no processo de ensino-aprendizagem, e da coordenação pedagógica que pudessem mostrar como era a organização pedagógica. A pesquisa no campo aconteceu duas vezes por semana, com a observação participante dos encontros pedagógicos vivenciados entre os professores participantes e a aluna surda nos diferentes espaços e tempos do CEPI, buscando descrever e analisar as ações pedagógicas, mediações, aulas e vivências educacionais do cotidiano escolar da aluna. Essas relações nos revelaram indícios de processos de desenvolvimento na aluna surda, a partir das atividades e das maneiras de interação com o espaço/tempo da educação profissionalizante do CEPI.

Realizamos um levantamento nas escolas de Campos Belos, para identificar qual delas havia esse perfil, e a escola CEPI foi a que apresentou o perfil almejado. Então nos dirigimos à escola e realizamos o convite de participação e explicamos os objetivos, a metodologia a ser usada e o quanto era importante a participação deles para o desenvolvimento dessa pesquisa bem como suas participações poderia vir a lhes trazer contribuições reflexivas sobre a construção de um papel social e pedagógico a fim de construir um espaço equiparador e,

desse modo, contemplar as diversas formas de aprender e as diferentes manifestações de saberes em relação ao professor – aluna surda.

A participação de todos os integrantes da pesquisa ocorreu de forma voluntária e com as devidas autorizações por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A). Essa pesquisa foi cadastrada na Plataforma Brasil e analisada pela Comissão de Ética na Pesquisa (CEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (ANEXO A)

Na escola CEPI, a turma em que a aluna surda está matriculada é a terceira série do ensino médio. Nessa turma há 13 professores que ministram as disciplinas e uma intérprete de Libras. Realizei o convite de participação a todos os professores e 3 aceitaram participar da pesquisa, assim como a intérprete de Libras e a coordenadora pedagógica.

Dessa forma, o grupo de participantes que compõem essa pesquisa foi formado por: 3 docentes; 1 coordenadora pedagógica; 1 intérprete de Libras e 1 aluna surda, aos quais relatarei seus perfis. A observação das situações pedagógicas nos possibilitou uma ação mais próxima da realidade, investigando o contexto escolar junto com as professoras, planejando as ações da pesquisa e observando diretamente com a aluna surda. As vivências entre professor/aluna foram registradas por meio de um diário de campo, que foram posteriormente fielmente transcritas a partir de todas as ações pedagógicas dentro do contexto escolar do CEPI.

Em relação ao perfil dos docentes participantes verificamos suas formações e seus trabalhos. Foram 3 professores participantes e os nomearemos de: Rebeca, Luiz e Larissa para preservar suas identidades. Sobre eles obtivemos as seguintes informações, baseadas nas respostas dos questionários: A professora Rebeca possui Graduação em Letras – Português/Inglês, não especificou a instituição de formação; o professor Luiz possui curso superior completo, e não especificou o curso de graduação e nem a instituição e a professora Larissa possui licenciatura em Matemática, especialização em matemática e estatística, e mestrado em matemática pela PROFMAT.

Em relação ao trabalho docente constatamos que eles se dedicam a essa profissão há, pelo menos, dez anos (entre 10 e 16 anos). Somente um professor lecionava em sua área específica de formação enquanto o restante era polivalente assumindo disciplinas conforme a necessidade da escola.

A coordenadora pedagógica, que chamaremos de Adele possui Graduação em Letras – Português/Inglês e Pós-graduação em Língua materna e alfabetização. Trabalha na área da educação há 20 anos e já participou de minicurso de Libras, mas relata que para ocorrer interação com a aluna surda é preciso auxílio da intérprete de Libras.

Sobre a intérprete de Libras, nomearemos de Maria, identificamos sua formação acadêmica e profissional, por meio das seguintes informações: É especialista em Atendimento Educacional Especializado - AEE Educação Especial. Exerce a profissão como intérprete de Libras há 2 anos e 9 meses. Seu primeiro contato com Libras foi no curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Goiás – UEG. Possui curso básico de Libras e o exame de Proficiência em Libras, válido por dois anos; e continua se especializando na área.

Em relação à aluna surda participante que nomearemos de Michelle, verificamos as seguintes informações: tem 21 anos, nasceu surda, e não tem fluência em Libras. Essas informações tiveram o objetivo de conhecer mais o desenvolvimento cognitivo da aluna, vivências e experiências escolares e, com isso, analisar a atuação dos sujeitos da nossa pesquisa. Foram informações que nos possibilitaram conhecer o contexto social que constitui o desenvolvimento escolar da aluna surda Michelle.

A produção de dados ocorreu pelo período 1 (um) semestre sendo utilizadas as seguintes técnicas: aplicação de formulários abertos; coleta de observações que foram registradas em um diário de campo.

Realizamos também encontros com conversas e entrevista semiestruturada com as professoras e intérprete da aluna e acompanhamos a aluna durante o todo o semestre, assistindo às aulas uma, duas vezes por semana, de modo a buscar conhecer a intervenção pedagógica com a aluna em particular.

O formulário (APÊNDICE B) foi respondido pelos professores e “[...] possui a vantagem de os respondentes sentirem-se mais confiantes, dado o anonimato, o que possibilita coletar informações e respostas mais reais [...]” (CERVO; BERVIAN, 2002, p. 186). Dessa forma, por não contar com a presença do pesquisador e por seu caráter de anonimato, os participantes se sentem mais confiantes ao responderem o questionário.

As observações foram realizadas mediante as situações de ensino aprendizagem em sala de aula, visando compreender a prática pedagógica dos docentes participantes com relação à surdez e Libras bem como o tratamento dispensado à aluna surda. Para esta geração de dados, foi seguido o cronograma de aula da turma da aluna surda, e quando ocorria alguma alteração referente às aulas das disciplinas ministradas pelos docentes participantes, a intérprete de Libras gentilmente nos passava a informação. Essas observações foram registradas no diário de campo buscando sempre caminhar ao encontro dos objetivos propostos por essa pesquisa.

Marconi (2017, p. 109) diz que “a observação utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste em apenas ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que deseja estudar”. Nesse sentido, no que se refere à observação, o registro das observações se deu num diário de campo. Em algumas ocasiões houve dúvidas no registro, havendo a necessidade de esclarecimentos, assim, buscamos conversar informalmente com os participantes para proporcionar maior fidedignidade nos dados, sendo as respostas registradas imediatamente para não perder informações.

Esses instrumentos serviram de base para investigar de que forma os docentes se organizam pedagogicamente para ensinar o aluno surdo em suas disciplinas. Na posse dos depoimentos obtidos por meio do questionário e das observações, os dados foram analisados estabelecendo articulações com o referencial teórico e os objetivos da pesquisa.

Buscando conhecer as práticas pedagógicas no ensino médio para alunos surdos é que escolhemos como método de pesquisa o estudo de caso por este ser uma investigação empírica que analisa um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto. E estudar os seres humanos é algo complexo por não termos como mensurar suas atitudes, suas decisões e porque dependemos da disposição do outro. Desse modo, é que as produções de dados previamente planejadas precisaram ser reestruturadas para atender as demandas que foram surgindo ao longo dessa etapa da pesquisa.

De início a pesquisa havia sido planejada da seguinte forma: convite e respectiva aceitação de participação dos 13 professores ouvintes que ministram atividades docentes na turma em que há uma aluna surda; a 1 (uma) intérprete de Libras pertencente à turma pesquisada e com a 1(uma) aluna surda sendo selecionados mediante assinatura dos Termos de Consentimento e Assentimento Livre e Espontâneo; aplicação de um questionário com todos os sujeitos participantes.

Entramos em contato presencial com a direção para a liberação da pesquisa, momento no qual, houve uma boa receptividade por parte do diretor e da coordenadora pedagógica que me orientaram a aguardar um momento, pois seria apresentada durante o intervalo para todos os professores da aluna surda. Durante o encontro apresentamos o objetivo da pesquisa e sua metodologia.

Em um primeiro momento, planejamos entregar um formulário de forma presencial a cada professor, entretanto, ao explicar essa fase da pesquisa, os professores propuseram que os questionários e os Termos de Consentimento e Assentimento Livre e Espontâneo fossem

entregues à intérprete de Libras de modo que eles a procurassem para participar ou não da pesquisa. Como a participação na pesquisa é voluntária, aceitamos a proposta sugerida.

Considerando o objetivo indicado no bojo da pesquisa, o trabalho se desenvolveu por meio de um estudo de um caso particular de uma aluna surda, permitindo-nos realizar uma pesquisa descritiva tentando interpretar a partir do fato de estudar essa aluna, conhecer melhor as características desse grupo social. Por conta da pesquisadora buscar o contato direto com o caso investigado no trabalho de campo, pode-se a pesquisa conformar a partir de uma abordagem qualitativa, na qual a apreensão do problema se manifestou nas interações cotidianas entre a pesquisadora e o caso estudado. Consideramos, quanto ao tempo, os pressupostos de uma pesquisa longitudinal, a qual por conta do estudo do caso, buscamos ir ao campo de estudo várias vezes para coleta de dados.

Demos-lhes um prazo de 2 (dois) dias para que realizássemos o recolhimento dos documentos e obtivemos o retorno de 2 (dois) professores. Iniciamos a pesquisa com as observações as aulas dos professores que aceitaram participar e posteriormente 1 (um) terceiro professor manifestou interesse em colaborar. O aceite da intérprete de Libras e da aluna surda foi imediato e, assim, os documentos para geração de dados foram-lhes logo entregues.

Com o desenvolvimento do referencial teórico e produção de dados, percebemos que se fazia pertinente a participação da coordenadora pedagógica da escola. Entramos em contato e realizamos o convite que foi aceito com prontidão. A intenção inicial era a realização de uma entrevista, porém logo após o convite o Brasil entrou em isolamento social em decorrência da pandemia da doença COVID-19 causada pelo vírus SARS-CoV-2.

Então, optamos pelo questionário que foi enviado por *e-mail*. Quando a coordenadora pedagógica nos devolveu o questionário respondido encaminhou, via *e-mail*, juntamente o Projeto Político Pedagógico – PPP e o Plano de ação da intuição, via *WhatsApp*. Essas contrariedades vivenciadas na produção de dados me desafiaram a repensar com presteza todas as ações antes planejadas e a entender que mudanças em uma pesquisa com seres humanos se fazem de extrema valia, pois é preciso respeitar o espaço do outro.

Assumimos, como alicerce para a investigação, os nossos interlocutores descritos no referencial teórico desse trabalho (FERNANDES, 2010; ZIESMANN, 2017; LACERDA *et al*, 2016; FREIRE, 2015) que tem por objetivo comum descobrir as estratégias educacionais de ensino/aprendizagem de grupos sociais surdos, forjando caminhos alternativos para a inclusão do sujeito surdo. Com isso, a exploração do material coletado nos conduziu a construção das operações de codificação, considerando-se os recortes dos textos em unidades de registros, classificação e agregação das informações.

Nesse sentido buscamos em Bardin (1977) as categorias temáticas que nos ajudassem a definir a codificação como a transformação textual, por meio de recortes e agregações de conteúdos e das falas dos sujeitos da nossa pesquisa. Tudo isso, com base em informações pontuais, representativas das características de conteúdos mais próximos das vivências e experiências pedagógicas com a aluna surda.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente capítulo aborda as descrições e análises das intervenções pedagógicas com a aluna surda. Ele destaca as vivências escolares de professores, intérpretes e coordenação do Centro de Ensino em Período Integral Polivalente Professora Antusa (CEPI); por isso, inserimos alguns conteúdos narrativos para melhor compreender seu processo de escolarização, com vistas a analisar as atividades pedagógicas dos sujeitos pesquisados. Apresentamos, ainda, os resultados que foram extraídos das entrevistas presentes nos formulários endereçados para cada sujeito específico da pesquisa e das observações de campo.

Ao longo de nosso trabalho, procuramos discutir as ações em sala de aula, analisando a relação entre a teoria e a prática e buscamos descrever e analisar os relatos dos sujeitos da pesquisa a respeito da escolarização de uma aluna surda do 3^a ano do Ensino Médio do Centro de Ensino em Período Integral Polivalente Professora Antusa (CEPI). Participaram da entrevista os seguintes agentes pedagógicos: 3 (três) professores, identificados por Rebeca, Luiz e Larissa, 1 (uma) intérprete de Libras, identificada por Maria, 1 (uma) aluna surda, identificada por Michelle, e 1(uma) coordenadora pedagógica, identificada por Adele. Durante a análise, apresentamos nomes fictícios dos sujeitos da pesquisa para preservação de suas identidades.

Retomamos, aqui, a percepção dos agentes pedagógicos em relação à pesquisa. Destacamos que, dos 13 docentes inicialmente convidados a participar das entrevistas, 15,38% aceitaram o convite e, mais tarde, um professor regente resolveu aderir também. Na produção dos dados, os professores que aceitaram participar da pesquisa responderam a um formulário e permitiram a observação em suas aulas. Com a proximidade entre pesquisadores e participantes, estes se sentiam mais confiantes em nos mostrar o trabalho pedagógico desenvolvido e, com isso, nós pesquisadores, íamos analisando as vertentes do objetivo da pesquisa: as estratégias pedagógicas utilizadas para incluir a aluna surda nas didáticas do ensino médio.

Analisando os dados produzidos em campo, percebemos, dentre os participantes da pesquisa, uma prevalência de professores formados na área de exatas, o que não deixa de ser interessante, uma vez que o esperado era que, ao menos os professores mais ligados à área de humanas se prontificassem a contribuir. Constatamos que dois dos professores já participaram de curso de Libras. É importante ressaltar que, mesmo participando de curso de Libras, os docentes afirmaram categoricamente: “*Não sei usar a Libras plenamente*”. (REBECA, professora de Língua Portuguesa, 12 de novembro de 2019); “[...] *não pratiquei com pessoas surdas e uso muito pouco*” (LUIZ, professor de Física, 13 de novembro de 2019). Outro dado importante a ser ressaltado é que todos os docentes têm algum familiar ou amigo surdo, o que poderia vir a explicar a sensibilidade com a questão.

Assim, buscamos compreender a organização do trabalho pedagógico para o ensino da aluna surda e como se estabelece a educação inclusiva. Analisamos os relatos dos sujeitos da pesquisa, desenvolvendo um diálogo entre o que foi examinado no formulário e na observação em sala de aula. As entrevistas foram organizadas com o intuito de focalizar a atenção nas “estratégias metodológicas” que circulam na educação da aluna surda.

Evidenciamos os sujeitos da pesquisa, problematizando a escolarização da aluna surda, discutindo, com isso, a questão da surdez, das dificuldades pedagógicas de inclusão, levando em conta os aspectos da ausência da Libras e da interação total. A ausência desses aspectos se faz evidente na fala a seguir.

É angustiante o trabalho pedagógico com a aluna Michelle, pois não consigo me comunicar na ausência da intérprete. Não avançamos muito nos estudos de

matemática e tenho dificuldades em adaptar as atividades. (LARISSA, Professora de Matemática, 11 de novembro de 2019).

Identificamos que essa questão apresentada pela professora demonstra a sua percepção sobre a importância da Libras na escolarização da aluna surda, e que há a necessidade de um intérprete na sala de aula, confirmando esse lugar de interação entre a professora regente e o intérprete para que o sentido escolar se manifeste plenamente. Notamos, nesse sentido, que o aprendizado efetivo da matéria para a aluna só ocorre em momentos em que a intérprete está na sala de aula. Para a professora entrevistada, a intérprete tem uma participação fundamental no processo de aprendizado da linguagem matemática. Assim, o aprendizado e o contato frequente da intérprete produzem mudanças significativas para as pessoas surdas.

Larissa narra que não tem o domínio da Libras e revela ser uma experiência “angustiante” por não dominar a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Diante desse relato, percebe-se que os professores estão sujeitos a dependerem da intérprete em suas ações pedagógicas, até mesmo na relação entre professor-aluno, ocorrendo um distanciamento entre ambos e, assim, prejudicando o desenvolvimento educacional do aluno surdo. Entretanto, os docentes, ao receberem este aluno em sala de aula vivem grandes desafios e necessitam adaptar constantemente as práticas pedagógicas para que haja interação entre surdos e ouvintes, dentro da dimensão inclusiva.

Após algumas observações realizadas, fazíamos alguns questionamentos aos professores participantes, buscando compreender melhor o processo de ensino e aprendizagem e que, posteriormente, pudessem vir a auxiliar nos objetivos da pesquisa. Questionamos a professora Rebeca sobre as metodologias utilizadas. Ela nos explicou que buscou um diálogo com a intérprete e, juntas, realizaram algumas ações que poderiam vir a favorecer o trabalho em sala de aula. Elas perceberam, porém, uma dificuldade em encontrar material em Libras:

Comecei a conversar com a intérprete sobre quais metodologias poderiam ser aplicadas em sala. Todo o material trabalhado na sala era selecionado e, posteriormente, reproduzido, o que nos proporcionava uma aprendizagem constante sobre a Libras. Instalamos o alfabeto em Libras no computador, adquirimos livros, imprimimos apostilas, sendo importante ressaltar sobre a dificuldade imensa em encontrar material em Libras. (REBECA, professora de Língua Portuguesa, Diário de Campo, 12 de novembro de 2019).

A postura da professora relatada no excerto acima nos fez recordar Paulo Freire (2015), segundo o qual ser professor é ser eternamente aprendiz. Nessa dimensão, o professor também aprende sobre e com os sujeitos concretos que estão na escola. Nesse contexto, é importante destacar que a história da educação de surdos é uma história repleta de estigmatização. O estigma é a diferença que inclui a pessoa em determinado grupo, em uma categoria comum, como assevera Botelho (2005). Essa estigmatização reflete negativamente em relação à pessoa surda, impactando no seu valor social, sendo vista como seres inferiores. Como afirma Felipe (2001, p. 131), “[...] o problema maior não é a surdez propriamente dita, mas sim a falta da fala”.

Voltando à aluna pesquisada, percebemos que ela tem dificuldade de se comunicar com os professores durante as aulas. É nesse sentido que percebemos certo conflito no processo de ensino- aprendizagem, uma vez que não ocorre a socialização cotidiana entre a aluna e os professores, pois conforme podemos perceber nos relatos dos professores, eles possuem dificuldade em se comunicar e adaptar as aulas para a aluna Michelle. Mesmo assim,

tentam, da maneira deles adaptar ou somente criar condições rápidas para proporcionar aprendizagem nas suas aulas.

As falas a seguir reforçam as informações supracitadas e confirmam o que observamos sobre organização do trabalho pedagógico dos professores, tendo em vista que apresentaremos os retornos dos docentes, da coordenadora pedagógica, da intérprete e da aluna surda:

Como não tenho domínio da língua de sinais, a intérprete interfere no processo comunicativo para me ajudar a desenvolver as atividades e na interação com a aluna. Com o tempo, Michelle e eu começamos a ter uma relação bem próxima e, apesar das minhas dificuldades com a língua, nós temos uma relação boa em sala e fora dela. (REBECA, professora de Língua Portuguesa. Diário de Campo, 12 de novembro de 2019).

Desse modo, quando a relação da professora com a aluna acontece, gera-se uma consideração com a aluna. Conforme relatam Lodi et al (2015), muitas vezes os alunos surdos não se sentem reconhecidos pelos professores em sua completude. Quando existe uma relação entre o professor e o aluno, o professor passa a conhecer quem é este e quais estratégias pedagógicas facilitariam para que o seu aluno surdo obtenha conhecimento que tenha sentido para ele.

Para a aluna surda que cursa o Ensino Médio e que, desde a mais tenra infância frequentou a escola regular, a Libras sempre foi o meio comunicativo entre ela e os seus interlocutores na escola; porém, a aluna nos relatou que “*sabe pouco Libras e não se recorda em que momento na sua vida escolar começou a aprender a língua* “ (MICHELLE, aluna surda, 15 de novembro de 2019).

A professora Rebeca confirma essa realidade ao nos contar que foi necessário flexibilizar o currículo para ajudar a aluna quanto ao aprendizado da Libras, assim como da Língua Portuguesa, pois a menina não era alfabetizada em nenhuma delas:

Como a aluna ainda não tinha domínio nem da língua portuguesa, nem da Libras, continuamos dando ênfase à aprendizagem da língua de sinais. Para tanto, investimos em conteúdos básicos para que ela chegasse a uma aprendizagem significativa em relação ao sistema de sua própria língua. (REBECA, professora de Língua Portuguesa. Diário de Campo, 13 de novembro de 2019).

Diante do exposto, acreditamos que, tendo em vista as particularidades de aprendizagem do aluno surdo, é necessário que o professor, a partir da sua interação com ele, desenvolva possibilidades de aprendizagens que motive tanto o aluno quanto o professor, sendo também um meio de troca de conhecimentos entre o professor e aluno surdo. É importante reconhecermos que esse percurso não é fácil para os professores, já que possuem outros alunos, cada um com suas particularidades. A turma da nossa aluna pesquisada possui uma média de 25 alunos matriculados. Então, não queremos aqui romantizar o trabalho pedagógico dos professores, mas buscar entender como são realizadas as estratégias metodológicas, mediante a realidade do Centro de Ensino em Período Integral Polivalente Professora Antusa (CEPI).

Para Ziesmann (2017), os docentes precisam estar comprometidos com a efetividade de novas práticas de ensino, tendo ciência de que mesmo que o ensino seja coletivo, parte dele pertence à apropriação particular do aluno surdo. Desse modo, a autora relata a necessidade dos professores elaborarem atividades específicas e materiais apropriados para atender seus alunos a partir dos seus conhecimentos. Isso proporciona uma melhor compreensão em relação à aprendizagem.

Outro aspecto relevante nas entrevistas narradas indica para o fato de que os agentes pedagógicos do Centro de Ensino em Período Integral Polivalente Professora Antusa (CEPI) gostariam que a aluna possuísse apoio familiar, para melhor desenvolvimento de sua formação: *“A família sempre foi consultada; porém, não demonstraram muito interesse e envolvimento com a situação. Percebi uma despreocupação familiar com o processo de desenvolvimento intelectual da aluna. (ADELE, coordenadora pedagógica. 03 de julho de 2020).*

O estigma do preconceito em relação à surdez e a Libras é comum dentro e fora da escola regular. Constatamos a partir dos relatos dos agentes pedagógicos, justificando a falta de interação com a aluna Michelle por não terem domínio da Libras e pela falta de apoio familiar no processo de aprendizagem da referida.

Percebemos que, apesar do esforço de cada agente pedagógico em atender as necessidades da aluna Michelle (estudo da pesquisa), ainda assim seu processo de ensino-aprendizagem ainda passa por alguns entraves, haja vista que não percebem a sua identidade surda e sua comunicação por meio da Libras, o que prejudica na construção da sua autonomia e desmotiva o seu desenvolvimento na aprendizagem da própria língua, já que, conforme foi descrito acima, a aluna não possui a fluência em Libras e dos outros conteúdos.

Isso nos fez observar a difícil realidade vivida cotidianamente pelos agentes pedagógicos e, mais ainda, pela aluna Michelle que, sem dúvida, é a mais prejudicada. A intérprete ressalta: *“Minha maior dificuldade é o fato da aluna Michelle não acompanhar os conteúdos da turma. Ela está no Ensino Médio, mas nós trabalhamos conteúdos de alfabetização”.* (MARIA, intérprete de Libras. 15 de novembro de 2019). Essa questão aumenta a dificuldade de se estabelecer um processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

Considerando que os agentes pedagógicos possuem dificuldades que geram insegurança sobre a didática, acreditamos que é importante ter domínio pedagógico. E a falta de formação docente prejudica todo o contexto escolar, tornando-se esta uma barreira entre o professor e o aluno. A professora Rebeca destaca sobre:

A necessidade das políticas públicas chegarem às escolas, pois se cobra bastante dos professores regentes e a própria secretaria de educação não flexibiliza (eu colocaria a palavra adapta) as provas externas, visto que a Michelle tem que realizar todas as provas solicitadas pela secretaria do Estado ou do governo como, por exemplo, a prova SAEBE - Sistema de Avaliação da Educação Básica; todas sem adaptação. (REBECA, professora de Língua Portuguesa. Diário de Campo, 13 de maio de 2020).

A professora Rebeca apresenta ainda um questionamento sobre esta realidade escolar vivida por eles e suas angústias, quando pontua:

o que nos faz questionar é o que essa aluna aprendeu? Até que ponto essa aluna chegou ao letramento na língua dela? O Estado só investirá em formação do professor se houver pesquisas que comprovem isso. Nenhum professor fará milagre sem formação e investimento do governo. O governo é omissa! A universidade é omissa! As secretarias de educação são omissas e o professor, em decorrência disso, acaba perpetuando a ideia de que a educação de surdos é apenas assistencialista. (REBECA, professora de Língua Portuguesa. Diário de Campo, 13 de maio de 2020).

Como vimos, há muita aflição nos relatos da professora de Língua Portuguesa sobre a aprendizagem da aluna e da necessidade de formação profissional. Com essa falta de

formação, ocorrem inúmeras situações que prejudicam a aprendizagem de Michelle. Um exemplo é o fato de o intérprete ensinar o conteúdo. “os professores apontam dificuldades como a falta de adaptações curriculares e o fato de que nem toda a comunidade escolar conhece e usa Libras⁷, tratam como insuficiente o tempo e espaço de formação para atender e ensinar o estudante surdo [...]” (SCHUBERT, 2019. p. 197).

Considerando que o professor precisa ter conhecimento para desenvolver bem o seu trabalho, é preciso que o estado ofereça possibilidades para isto, por meio de formações, pois é necessário se preparar antecipadamente para receber todos os alunos e não esperar a chegada destes para se preparar. Sabemos que a formação docente, por si só, não soluciona todas as situações desafiadoras que surgem diariamente dentro e fora da sala de aula.

Assim, não podemos responsabilizar os professores por todo o processo de ensino-aprendizagem, é necessário envolver toda a equipe pedagógica para vivenciar todas as situações, atualizando e apontando diferentes ângulos e perspectivas. Logo, todos os agentes pedagógicos contribuiriam e conheceriam mais sobre a concepção da surdez e da pessoa surda. Face ao exposto, Fernandes (2010, p.50) afirma que “surgirão os sujeitos que construirão um país sem exclusão que respeite as diferenças, e no respeito à pessoa surda, eles aprenderão a “ouvir, ver e compreender” o som de muitas línguas ao descobrir o som do silêncio”.

O espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”. Neste sentido, quanto mais solidariedade existir entre o educador e os educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola. (FREIRE, 1996, p. 97)

Segundo a professora Rebeca, era disponibilizado sempre que possível para a Maria a intérprete de Libras. Duas aulas semanais das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e outras, tendo como objetivo dar aula de Libras para os alunos da turma da Michelle; isto proporcionou para a aluna um bom relacionamento com os colegas. A professora relata ainda que:

Essa dinâmica proporcionou bons frutos para toda a turma, pois os próprios alunos ouvintes, com o tempo, passaram a mediar a aprendizagem da aluna em sala de aula. Por vezes, os alunos ajudavam a organizar as atividades da Michelle, bem como melhorar a interação em sala. Havia alunos na sala que, na ausência da intérprete, ensinavam a Michelle. (REBECA, professora de Língua Portuguesa. Diário de Campo, 13 de maio de 2020).

A ideia de um tipo de ensino particular para a turma da Michelle, desenvolvido pela intérprete, encontrada na fala da professora, se faz estimulador. Mediante a observação realizada em sala de aula e as informações apresentadas, percebermos uma abertura a novas possibilidades de incluir a aluna no meio escolar.

O fato de oportunizar aos colegas da Michele meios de aprender a Língua Brasileira de Sinais mostra que, apesar das fragilidades na ação pedagógica do professor, o mesmo possui sensibilidade, o que valoriza e dá oportunidade de mais pessoas aprenderem a Libras e se comunicarem com a aluna Michelle. Logo, conforme salienta Ziesmann (2017), é necessário promover uma escola chamativa para os alunos surdos, para eles viverem no mundo ouvinte com o uso da Libras, despertando a necessidade de apossar-se do conhecimento.

7 Faço, na conclusão, uma observação sobre a possibilidade de uma interação maior entre intérprete, docentes e turmas diante da presença de aluno surdo na turma.

A fim de transformar a realidade da aluna e promover mais interação com os colegas em sala, não restringindo somente a ela, houve uma ação por parte de Maria que, segundo a professora, trouxe muitos benefícios:

A intérprete realizou, durante um ano, uma eletiva na escola, tendo como nome “Mãos que Falam”, com o intuito de capacitar alunos e professores da instituição de ensino. A maioria dos alunos da sala de aula da Michelle conseguiu aprender Libras; aprender a ponto de nos ensinar. Foi uma febre entre os alunos, sendo um trabalho valorativo para a aluna e para a escola. (REBECA, professora de Língua Portuguesa. Diário de Campo, 13 de maio de 2020).

Podemos perceber a grande admiração que os agentes pedagógicos possuem pela intérprete Maria, sendo um fator positivo para as relações profissionais. Contudo, é importante dizer que, apesar dessa harmonia entre os agentes pedagógicos, percebemos pouco envolvimento entre os professores e a aluna Michelle. Na maior parte do tempo dentro da sala de aula, há existência de dois mundos em um mesmo ambiente: o mundo dos docentes com os discentes ouvintes e o da intérprete com a aluna surda, como consta na situação descrita a abaixo.

O professor fica posicionado à frente da sala e mantém uma dinâmica pedagógica mais voltada para os alunos ouvintes, em que apresenta o conteúdo mais próximo do mundo dos adolescentes. Exemplo disso são as falas por meio de gírias, o que envolve e promove uma aula lúdica. Durante duas aulas seguidas, a maioria dos alunos ouvintes interage com o professor. Mas o mesmo não ocorre com a aluna Michelle, devido à dificuldade de se comunicarem em Libras. Percebe-se que não ocorre o efetivo diálogo ou interação de forma frequente entre a professora e a aluna surda sobre a atividade exposta em sala de aula. A intérprete fica lado a lado com a aluna explicando toda a atividade. Na prática, percebe-se uma divisão em sala de aula, mesmo sem intenção por parte do professor (Diário de Campo, 21 de novembro de 2019).

Durante a observação, percebemos ainda que os agentes pedagógicos que trabalham no Centro de Ensino em Período Integral Polivalente Professora Antusa (CEPI) possuem pouco saber epistemológico do universo surdo, pouca experiência com esse público, o que ocasiona a falta de interação com a aluna surda e suas necessidades educacionais especiais. Um professor inclusivo deve ser um sabedor das particularidades que envolvem todos alunos com necessidades educacionais especiais, para construir com ele e para ele os conhecimentos significativos para a vida escolar.

Segundo a professora Rebeca:

Os professores do Centro de Ensino em Período Integral Polivalente Professora Antusa (CEPI), através do trabalho primoroso de humanização da intérprete Maria, não viam a aluna Michelle como um fardo para escola. A intérprete, durante os conselhos, assinalava para a equipe escolar sobre os avanços e retrocessos da aluna em relação ao processo de aprendizagem. Imbuída de metodologias bastante inovadoras, a intérprete sempre auxiliava os professores no que concerne à elaboração das avaliações internas e também das atividades corriqueiras. Além de sensibilizar os professores sobre a importância da interação direta com a aluna e não via intérprete. Ela despertou em muitos membros da comunidade escolar a vontade de aprender Libras. Ademais, ela nos ensinou a respeitar as diferenças. (REBECA, professora de Língua Portuguesa. Diário de Campo, 21 de maio de 2020).

Nesse sentido, de acordo com Mélo et al. (2015), movimentos pedagógicos que não considerem o aluno real, que não criam diálogos sobre suas formas de representação de mundo, podem estar promovendo outro tipo de exclusão. Em nossa pesquisa, percebemos a preocupação dos agentes pedagógicos em incluir a aluna Michelle nos eventos escolares, incluindo feira de ciências, culminâncias ao final de cada semestre, o setembro azul, mês especial para a comunidade surda, além de momentos de premiações, como “alunos destaques” que, segundo a intérprete Maria, acontecia da seguinte forma:

A seleção acontecia por bimestre. Os alunos que obtivessem nota acima de 8 em todas as disciplinas eram premiados, sendo a Michelle premiada várias vezes. É importante destacar que ela não é avaliada no mesmo nível, e sim de acordo com as capacidades dela como, por exemplo, na sua disposição de realizar atividades, quando ela realiza atividades sozinha, participação de trabalhos em grupo. Mas isso no nível de alfabetização, nível básico. No ano de 2017, os agentes pedagógicos tomaram a decisão de incluí-la como aluna destaque com intuito de motivá-la. (MARIA, intérprete de Libras. Diário de Campo, 15 de novembro de 2019).

Acreditamos que quando o aluno é motivado, sendo ele surdo ou ouvinte, focalizando nas suas potencialidades, há um avanço pedagógico, já que o bom desenvolvimento do aluno, devidamente motivado pelo professor, motiva todos os agentes pedagógicos envolvidos. Ziesmann (2017) nos confirma quando descreve que o ambiente, quando bem estimulado, proporciona uma aprendizagem mais efetiva.

No que diz respeito às estratégias de ensino, notamos que as atividades eram, às vezes, adaptadas, mas na maior parte do tempo, a aluna estudava um material de alfabetização, o que a excluía ainda mais do processo de ensino-aprendizagem daquela fase em que ela estava:

Em algumas aulas em que seria trabalhado contos ou poema, era repassado para a aluna Michelle atividades adaptadas referentes aquele conto ou poema. Mas, no dia a dia, ela utilizava a apostila voltada para alfabetização; essa apostila não era flexibilizada de acordo com o conteúdo da turma. Pois, segundo a professora Rebeca, a intenção da professora era que a aluna tivesse domínio dos conhecimentos básicos. (REBECA, professora de Língua Portuguesa. Diário de Campo, 13 de maio de 2020).

A professora Rebeca pontua, ainda, que:

A literatura era o conteúdo mais fácil de flexibilizar, já que a sala de aula era cheia de fotos, frases de escritoras nas paredes, o que facilitava a interação entre elas, pois ela apontava em direção à imagem para explicar o conteúdo por meio de imagem. E, mesmo quando a aluna não estava acompanhando o conteúdo da turma, eu me comunicava com ela através de sorrisos ou palhaçadas, já que este é o meu perfil na sala de aula ou até mesmo fora. Nessa situação, a intérprete sinalizava o que eu estava falando para a Michelle. Sinceramente, em algumas aulas eu não conseguia realizar adaptação do conteúdo. Para não fingir que estava ensinando, reforçamos os conteúdos básicos e possíveis de serem adaptados. (REBECA, professora de Língua Portuguesa. Diário de Campo, 13 de maio de 2020).

Por isso, é fundamental refletirmos sobre quais estratégias de ensino e aprendizagem estão sendo aplicadas para um ensino qualificado para o aluno surdo, já que, conforme diz Ziesmann (2017), o professor da escola regular precisa ter conhecimento teórico e prático para ensinar o aluno surdo, construindo com ele o seu conhecimento escolar e ampliando seu conhecimento sociocultural.

Essa observação, registrada no diário de campo, destaca a defesa de outra forma de ensino-aprendizagem para o aluno surdo. Para a professora Rebeca, *o processo de ensino-aprendizagem da aluna surda só é possível com ajuda do intérprete, pois é o intérprete que tem contato com a aluna Michelle e conhece suas necessidades*. (REBECA, professora de Língua Portuguesa. Diário de Campo, 13 de maio de 2020).

Esse fato pedagógico que a professora ressalta nos mostra qual a função do intérprete na sala de aula, pois ele tem habilidade de comunicação efetiva com a aluna surda, através da Libras, ouvindo o professor regente e interpretando/traduzindo a fala do mesmo. Tem essa função fundamental de conseguir mediar e, ao mesmo tempo, transmitir conteúdo. Nesta perspectiva Ribeiro; Santo, (2008, p. 197) diz que:

Ele atuará diretamente no que diz respeito à necessidade comunicativa dos surdos, seja no ato de interpretar ou traduzir, interpretando a “fala” do outro numa realidade compreensível ao surdo. Isso não quer dizer que os surdos aprenderão facilmente os conteúdos, pois além do intérprete não ter a função de ensinar, que cabe ao professor.

Em nossa observação, constatamos um professor que tenta entender e saber se a aluna está aprendendo o conteúdo escolar. O que nos chama a atenção é a importância do olhar do professor, que se importa em saber se a Michelle está aprendendo. Ele busca saber disso via intérprete, pois ele não sabe como proceder dialogicamente com a aluna na sala de aula.

Por outro lado, a Michelle diz que não consegue apreender o ensino da professora sozinha, sem o amparo do intérprete. Os modos como os agentes pedagógicos organizavam suas estratégias pedagógicas não pareciam ser significativos para a aprendizagem de Michelle. Nos tempos e espaços escolares como um todo, ela interage mais com a intérprete. Na sala de aula, estava presente sempre do lado da intérprete, com o olhar dos professores mais próximo dos alunos ouvintes. Com isso, os professores, quando precisam ensinar dentro da particularidade da Michelle, buscam auxílio mediador da intérprete.

Michelle, nesse sentido, procura normalmente a companhia da intérprete nos momentos dentro e fora da sala de aula. Ela conversa mais com a intérprete, com alguns colegas ouvintes ou fica isolada. Esse cotidiano da Michelle parece ser “normal” para os agentes pedagógicos, aceito como a realidade de um aluno com deficiência, com limitações físicas, escolares e sociais, como as situações de aula descritas abaixo:

Após uma explanação sobre equação de segundo grau, dada pela professora Larissa, foi entregue uma atividade para os ouvintes. Em seguida, a professora ajuda a intérprete sobre qual a melhor forma de ensinar o conteúdo para a aluna Michelle, não mantendo qualquer diálogo direto com a aluna surda (Diário de Campo, 02 de dezembro de 2019).

Considerando as respostas dadas pelos diferentes sujeitos e as observações em sala de aula, percebemos que a maioria dos docentes não se comunicam com a aluna surda sem a presença da intérprete. Percebemos ainda que a comunicação, mesmo sendo mediada pela intérprete, em alguns momentos, os professores se encorajam para interagir com a aluna Michelle.

Lodi et al (2015) nos relatam que, no processo de ensino-aprendizagem, a relação professor-aluno auxilia no processo de elaboração das estratégias pedagógicas. Entretanto, entendemos que se não houver interação professor-aluno, mesmo com a presença do intérprete, esse professor perderá a oportunidade de conhecer quem é o seu aluno e suas potencialidades.

Analisamos algumas falas que asseveram que *a aluna em questão não é alfabetizada plenamente em Libras*. (REBECA, professora de português. 12 de novembro de 2019). O fato da aluna surda não conhecer bem a língua de sinais chama a atenção dos professores ao mencionarem que ela não está plenamente alfabetizada numa língua que eles mesmos desconhecem.

Lacerda e Santos (2013, p. 186), descrevem que "[...]. Para favorecer a aprendizagem do aluno surdo, não basta apenas apresentar os conteúdos em Libras, é preciso explicar os conteúdos de sala de aula utilizando toda a sua potencialidade visual que essa língua tem". Esse é um grande desafio, pois acrescenta na ação pedagógica a necessidade de flexibilizar os conteúdos disciplinares à aluna diferente dos alunos ouvintes, além do método de ensino diferente de uma aula expositiva. Em seguida, a professora Rebeca relata que "*não sei usar Libras; logo, a intérprete é quem tenta explicar o conteúdo*". (REBECA, professora de Língua Portuguesa. 12 de novembro de 2020).

Conforme o código de ética do intérprete, tem-se a necessidade de imparcialidade durante o transcurso da interpretação, pois assuntos que não domina não convêm serem expostos pelo intérprete. (BRASIL, 2004). Nessa perspectiva, cabe ressaltar que a função do intérprete não se caracteriza em explicar conteúdos e, sim, mediar a interação professor/aluno. Tendo em vista que, ao atuar na explicação do conteúdo, sem conhecimento do mesmo, pode prejudicar a escolarização do aluno. Conforme abordado pela intérprete, esta *raramente* tem acesso prévio aos conteúdos disciplinares das matérias que fazem parte do núcleo comum do Ensino Médio. (MARIA, intérprete de Libras. Maria. 15 de novembro de 2019).

Segundo Fernandes (2003), para o intérprete contribuir e atuar junto ao professor e, assim, ocorrer a interação adequada, é preciso ter acesso às estratégias de ensino e aos conteúdos, sendo necessária a participação do intérprete no planejamento e reuniões. Nesse sentido, podemos observar, conforme o relato da intérprete Maria, que ela não participa frequentemente do planejamento coletivo pedagógico dos professores, o que, para ela, poderia facilitar na mediação entre docente e aluno surdo.

A intérprete fica sentada ao lado da aluna surda, todas aulas na classe regular. A sua posição dentro da sala de aula ressalta a sua responsabilidade direta com a aluna sobre a explicação das atividades e a resolução dos problemas de ordem explicativa, já que a aluna tem dificuldades de acompanhar o fluxo de ensino do conteúdo junto com toda a turma. A intérprete afirma que, quando o professor de Matemática explana o conteúdo função de 2º grau, ela, a intérprete, ajuda a aluna surda nas propriedades de adição e subtração. (Diário de Campo, 02 de dezembro de 2019).

Percebe-se que, devido às dificuldades expostas pelos docentes em se comunicarem com a aluna Michele, a prática da inclusão plena fica prejudicada, pois conforme lemos em (BRASIL, 2004), o fato de existir um intérprete em sala de aula não garante a efetiva aprendizagem do aluno surdo.

Verificamos, portanto, que o aluno surdo fica desprovido de receber do professor as informações do conteúdo das matérias e manter, assim, uma interação professor-aluno, já que

essa interação se estabelece, na sua maioria, entre o professor/intérprete e intérprete/aluna surda e, dificilmente, entre professor/aluna surda.

Nesse ponto, faz-se necessário destacar que, durante a pesquisa, constatamos a preocupação em preparar atividades flexibilizadas para a aluna, ou seja, apesar de não se comunicarem diretamente com ela, os professores consideram certa peculiaridade deficiente da estudante, procurando de alguma maneira exercer com responsabilidade sua função docente.

Freire (2015) afirma que quando refletimos criticamente sobre a nossa prática pedagógica de hoje, e a de ontem, a próxima tende a ser melhor. “assumindo o aluno como parte integrante do sistema escolar, visando uma inclusão que de fato aconteça” (LACERDA *et al*, 2016, p. 137). Portanto, se por um lado existem as barreiras de comunicação, que dificultam a ação docente, tendo em vista que este possui outros alunos, por outro lado, é necessário se preocupar em realizar uma revisão das práticas pedagógicas, para ocorrer um processo pedagógico mais inclusivo que atinja a vida dos alunos.

Não conseguimos avançar muito. Estamos estudando operações de adição e subtração. Procuo adaptar listas de exercícios e conto com a ajuda da professora intérprete. (LARISSA, Professora de Matemática, 11 de novembro de 2019). Ziesmann (2017) considera que só se pode mudar uma prática se o professor tiver o desejo de realizá-la. Percebemos a necessidade dessa busca e a adaptação deve ser um processo contínuo, buscando aprimorar sempre suas práticas. Segundo Michelle, *alguns professores têm maneiras afetivas diferenciadas de comunicar com ela.* (MICHELLE, aluna surda, 15 de novembro de 2019).

Percebemos a disposição da professora de Matemática, já que, apesar de achar que não está avançando com a Michelle, ela disse que busca meios para isso. Porém, diz que vive uma realidade desafiadora, já que a aluna pesquisada tem, para ela, dificuldades nos rudimentos da Matemática. “[...] acredito que toda escolha metodológica deve levar em conta o aluno, e não apenas a escola ou o educador. A ênfase do processo educacional deve ser o desenvolvimento cognitivo e a comunicação dos estudantes” (LODI, MÉLO, FERNANDES, 2015. p 92).

Assim, mesmo com as dificuldades em interagir com aluna e a dificuldade de aprendizagem da aluna surda em relação aos conteúdos, a docente busca junto à intérprete adaptar algumas atividades o mais próximo do nível cognoscente da aluna e, desse modo, diz que é possível avançar nas atividades da matemática, apresentando, com isso, compromisso com o avanço escolar da aluna, demonstrando interesse pelo desenvolvimento dela na disciplina. Como relata Lacerda *et al* (2016, p.137) “assumindo o aluno como parte integrante do sistema escolar, visando uma inclusão que de fato aconteça”.

Desse modo, diante das situações observadas na sala de aula, foi possível constatar que, apesar das dificuldades vividas diariamente, o seu discurso na entrevista vai ao encontro de prática não excludente. Neste sentido, reforça-se a ideia de Ziesmann (2017) de que a autorreflexão do professor deve estar relacionada à sua prática em sala de aula.

O professor Luiz escreve no quadro o conteúdo que fala sobre carga elétrica e se posiciona para os alunos ouvintes para dar início à aula. No meio da explicação, o professor pergunta para a intérprete o número da página em que está o livro da Michelle (que se encontra ao lado da intérprete). Ele não se direciona à aluna. Dá continuidade à aula, a intérprete sinaliza o conteúdo, explicando-o separadamente, utilizando o livro didático que contém figuras. ((Diário de Campo, 02 de dezembro de 2019).

Durante a observação, houve momentos nos quais percebemos o interesse dos professores em se relacionar com a aluna Michelle, como no caso a seguir: *A professora vai*

ao encontro da aluna surda para perguntar o tamanho que ela veste para confecção da camiseta da turma, tentando sinalizar o sinal camiseta e tamanho. (Diário de Campo, 04 de dezembro de 2019).

Segundo Lacerda et al, (2016), para ocorrer a inclusão de alunos surdos, é necessário gerar o esforço docente, vivê-lo, de fato, sem medo de experimentá-lo em todas as dimensões que tocam a vida cultural, escolar e social do aluno deficiente. Em situações como essa, percebemos que, apesar de não saber se comunicar por meio da Libras, em alguns momentos, o professor se posicionou buscando a interação direta com a aluna na tentativa de se comunicar, mesmo sendo por meio de gestos não arbitrários da língua de sinais. Isso nos mostra interesse em se comunicar com a aluna.

Segundo Maria, a intérprete, a aluna não parece ter uma bagagem escolar para enfrentar o último ano do ensino médio. Por esse motivo, tem dificuldades de acompanhar as disciplinas escolares. Ela nos relatou que Michelle tem dificuldade de fazer as tarefas escolares sozinha. Até mesmo quando a intérprete vai ao banheiro ou sai da sala de aula para resolver alguma coisa particular, a aluna para de fazer a atividade e aguarda o seu retorno.

A intérprete comenta que, algumas vezes, quis deixar Michelle só para que ela, por conta própria, buscasse a interação com os colegas da turma ou a turma buscasse a interação com ela. Porém, apesar da Michelle possuir colegas próximos, ao perceber a ausência da Maria por um período maior do que o regular, chora pela falta da mediadora/intérprete e não faz as atividades. A intérprete conta que esse vínculo mediador chega a ser até complicado, pois quando precisa faltar às aulas para resolver problemas de ordem particular ou quando necessita se ausentar em uma determinada aula, a aluna surda simplesmente não quer assistir a aula. (Diário de Campo, 10 de Março de 2020).

É relevante destacar também que a interação de Michelle com os colegas de classe é incentivada pela intérprete. Atividades em grupos, fazer fila para entrar ou sair da sala, fazer uma rodinha, entre outras atividades de sala ou, até mesmo os momentos fora da sala, são organizados com a mediação da intérprete. Michelle em alguns momentos interage. Observa a dinâmica educativa. E solicita a intérprete que a acompanhe dentro e fora da sala.

Considerando o exposto, os agentes pedagógicos investem pouco nas aproximações e maneiras de interagir com ela. Notamos que o isolamento da aluna faz com que as atividades dos professores sejam exclusivas dos ouvintes, e isso reforça a dependência da aluna com a mediação exclusiva da intérprete. Neste sentido, Freire (2015) sugere que a ação docente tem grande importância na vida do aluno e pode afetar positiva ou negativamente.

Como vimos no relato acima, percebe-se que se criou uma dependência não salutar para com a intérprete nos espaços e tempos da escola. A aluna tem uma postura de segurança no ensino disciplinar com a presença da intérprete. Com os professores, o relacionamento parece distante nas situações de ensino e aprendizagem. Assim, acreditamos que o meio de comunicação que Michelle possui dentro da escola é através da intérprete. Ela é a figura central para a aluna surda, que possibilita a ela viver a aprendizagem. Essa relação criou um vínculo de confiança entre as duas. Afinal, as trocas diretas entre os professores e a aluna Michelle e a produção de outras maneiras de interagir com os colegas de classe não ocorrem com frequência.

Nesse sentido, é importante destacar que, como observamos ao longo do tempo em que estivemos na escola campo, a falta de interação entre os agentes pedagógicos e a aluna surda vivenciada dentro da sala de aula causa angústias. Percebemos, diariamente, pelos quatro agentes: coordenadora pedagógica, professor, intérprete e aluna; cada um apresenta sua

dificuldade particular, mas nada se compara à angústia maior vivenciada pela aluna Michelle em viver todas essas situações de ensino/aprendizagem dentro da escola.

Podemos perceber, então, que o envolvimento da aluna surda com os professores e participação em sala de aula são limitados. Como observamos, não há o uso da Libras como meio de comunicação entre ambos, fragilizando a aprendizagem da aluna. Apesar da existência da intérprete em sala de aula, sabemos que esta tem o papel de mediar o conteúdo ministrado pelos professores. Por isso, a necessidade do professor de se apropriar da Língua Brasileira de Sinais, abrindo grandes possibilidades que determinem o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, durante observação em sala de aula e com os relatos dos agentes pedagógicos participantes dessa pesquisa, percebemos que o envolvimento da aluna surda ocorre, na maioria das vezes, com a presença da intérprete e, em algumas ocasiões, com ajuda de algum colega de aula da Michelle. Portanto, o envolvimento afetivo entre a aluna surda e os professores, na maior parte do tempo dentro da sala de aula, é limitado.

Esta relação, como podemos perceber, ocorria por meio de trocas de saudações básicas em Libras, como “bom dia”, “boa tarde”, “oi”. Em alguns momentos, os professores arriscavam-se a se comunicarem à sua maneira com a aluna, por meio de gestos, relacionados com o conteúdo que estava sendo exposto.

Apesar desse distanciamento entre a aluna e os professores, percebe-se que está sendo favorável o envolvimento dela nesse período em que frequenta o CEPI. Considerando os relatos de evolução da aluna que, ao ingressar na escola não socializava com colegas, professores e demais funcionários, agora já é possível observar que ela desenvolveu, apesar da sua timidez e de um comportamento retraído, mais abertura para se comunicar com a comunidade escolar, sendo importante destacar que isso somente acontece com quem ela se sente mais à vontade, mas já é visto como um grande avanço. A intérprete relata que:

Essa mudança é bastante comentada por todos no ambiente, pois é nítido como a aluna se tornou mais sociável, participando de gincanas, apresentações em Libras em eventos, como: halloween, festa junina, eventos estes que ela se recusava a participar no início do ensino médio. Vale destacar que ela se apresenta ou/e participa sempre na companhia da intérprete ou de um colega que demonstra interesse em aprender a Libras e se tornou mais próximo da aluna. (Diário de Campo, 10 de março de 2020).

De acordo com a Lei nº 10.436/02, compreende-se a Língua Brasileira de Sinais, “como meio legal de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico é de natureza visual – motora, com estrutura gramatical própria (...)”. Assim, analisamos que, para Michelle, a Libras é o meio que possibilita desenvolvimento, não somente no meio escolar, mas social, em que ela pode construir a autonomia para toda a vida. Desse modo, é importante afirmarmos que a interação e o envolvimento com os agentes pedagógicos, por meio da Libras, é fundamental para a construção da autônoma desta aluna.

Durante nossa pesquisa, em observação e segundo relatos dos agentes pedagógicos, percebemos que Michelle não tem pleno domínio da sua primeira língua, a Libras; assim, possui dificuldades na segunda língua, a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Desse modo, torna-se necessário que o surdo tenha acesso à língua desde cedo, o que é algo ainda mais desafiador para todos os agentes pedagógicos.

Apesar deste grande desafio vivido, tendo em vista ainda que os professores não têm conhecimento na Libras, percebemos o comprometimento de todos os agentes pedagógicos em oferecer o melhor deles para a Michelle. Com práticas escolares que contemplem as necessidades dos estudantes, os professores participantes, apesar de não terem interação direta

com a aluna, o que foi muito pontuado nessa pesquisa, têm o compromisso em elaborar atividades flexibilizadas para a aluna, com o objetivo de favorecer os saberes dela, já que Michelle não acompanha a maioria dos conteúdos da turma.

Em relação à adaptação curricular, percebemos a necessidade de repensar sobre esta intenção, pois a proposta de adaptação demanda a flexibilização daquilo já está sendo proposto para toda a turma. Como, por exemplo, fazer uso de imagens durante a explanação de um conteúdo e, quando fizer uso de recursos visuais, evitar mostrar e falar ao mesmo tempo, ou escrever no quadro giz e falar ao mesmo tempo; mudar a estratégia de avaliação (avaliações em formatos diferentes); priorizar o uso do concreto; diminuir o tamanho de alguns textos. Todas essas adaptações colaboram no processo de aprendizagem de um aluno com alguma necessidade específica.

No entanto, percebemos em nossa observação o quanto a aluna desenvolveu, no quesito sociabilidade, conforme a intérprete apresenta-nos em seu relato acima, mas também se desenvolveu no conhecimento da Libras já que, *quando a Michelle chegou, ela conhecia poucos sinais, e isso foi aumentando com o passar do tempo.* (MARIA, intérprete de Libras, 15 de novembro de 2019). Acreditamos que a comunicação em Libras se torna mais presente na vida escolar da aluna devido ao seu entusiasmo em ver os colegas interessados em aprender a sua língua, motivando-a em aprender mais. Como já foi descrito, a intérprete Maria realizava aulas de Libras para seus colegas de turma; isso incentivou ainda mais a percepção da Michelle sobre a relevância de aprender a língua portuguesa na modalidade escrita. E, conforme a intérprete nos diz, *a Michelle não apresenta mais resistência em aprendê-la, desenvolvendo uma preferência por conhecer palavras que utiliza na sua vida escolar.* (Diário de Campo, 10 de março de 2020)

Nesse sentido, apesar de não ocorrer, de fato, uma educação inclusiva efetiva, já que a relação entre professores-aluna surda é limitada, devido à falta de comunicação por meio da Libras, percebemos que, apesar disso, a Michelle desponta saberes favoráveis devido ao seu envolvimento com os colegas, desenvolvendo mais a percepção do mundo que a rodeia, compreendendo melhor diversos fatores da sociedade. Também observamos que a aluna compreende a importância dos estudos, de adquirir conhecimento, de obter valores relevantes para o ser humano, do que é certo e errado.

Em nossa pesquisa, analisamos que, para todos os professores, essa situação foi encarada como um desafio bastante angustiante, mesmo para aqueles que possuem mais de 20 anos em sala de aula. Tudo isso foi vivido por toda escola, desde a entrada da aluna. O Centro de Ensino em Período Integral Polivalente Professora Antusa (CEPI) é uma escola real, com muitas frentes de trabalho, que possuem muitas pessoas comprometidas com educação de qualidade.

Apesar de todo esforço que percebemos diariamente, ainda vigora a necessidade da política pública educacional de garantir aos alunos surdos uma inclusão efetiva, considerando que, para isso, é necessária a formação docente complementar, já que não adianta criar leis que contemplem a inclusão sem oferecer meios para a efetivação. Meios estes que ocorram frequentemente, abrindo espaço para a aquisição da Libras, não só para os professores, mas para todos os agentes educacionais da escola.

Discutir possibilidades com e a partir de Michelle, naquilo que ela gosta de fazer, aprender a sua linguagem, e sabe como ela se comporta no CEPI. A pesquisa foi resgatando junto com os agentes pedagógicos estratégias que o estudo mostrou com a compreensão do modo de interagir de Michelle. Os diferentes tipos de relatos nos revelam pistas inclusivas de um grupo de agentes que tentam se preparar para trabalhar com o sujeito surdo, investir na sua escolarização, interação e contribuir para que ela goste do ambiente escolar

Tendo em vista oportunizar essas experiências aos professores, isto, para os entrevistados, seria motivador, pois estariam compartilhando conhecimento e experiências. E,

consequentemente, possibilitaria novas maneiras e inovações que possibilitem o desenvolvimento nos saberes adquiridos pelos alunos surdos em sala de aula. Possibilitando, ainda, a estes professores a oportunidade de enxergarem suas práticas pedagógicas, transformando-as no que diz respeito ao ensino da aluna surda no CEPI. Sabemos que não é somente essa instituição que passa por desafios na educação de alunos surdos; mas também sabemos que o professor, apesar de não saber Libras, deve atentar para a mediação de conhecimento a todos os alunos, sem exceção.

Percebemos também que para se realizar uma educação inclusiva efetiva não se pode direcionar como responsabilidade da intérprete o processo de ensino e aprendizagem da aluna surda, já a responsabilidade é dos professores, sendo necessário o envolvimento de todos os agentes pedagógicos. Assim, a inclusão, apesar de estar a cada dia ganhando espaço, o que é uma grande conquista, quando ocorre a necessidade de vivê-la em uma sala que contém, em média, 25 alunos, é algo desafiador. Logo, “[...] assumir a inclusão de alunos surdos na vida diária da escola é enveredar por caminhos de aventura, e temos enviado todos os nossos esforços no sentido de vivê-la e experimentá-la em todas as dimensões. [...]” (LACERDA; SANTOS, MARTINS, 2016, p. 32). Por isso a necessidade de envolvimento de todos os agentes pedagógicos em formações, eventos e cursos direcionados ao ensino da Libras.

Em síntese, consideramos a urgência de pensar em toda a tensão pedagógica vivida por cada agente pedagógico. O fato é que, vivemos momentos de constante transformação, e não estamos aqui para culpar os professores e nem os demais agentes pedagógicos, mas sim, compreender as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar de uma aluna surda.

5 CONCLUSÃO

Diante da perspectiva de inclusão e diversidade que nas últimas décadas tem sido adotada mundo afora, amparada nas grandes possibilidades que as literaturas sobre a inclusão de surdos no ambiente escolar mostram no sentido de uma vida melhor para esse contingente de pessoas que, historicamente, é colocado à margem da história, esta pesquisadora se dispôs a se aprofundar no estudo da questão de modo a compreender melhor a situação.

A inquietação inicial diz respeito ao problema central de pesquisa, isto é, como é desenvolvido o trabalho pedagógico com alunos surdos, considerando a utilização ou não da Língua Brasileira de Sinais pelos agentes pedagógicos. As principais perguntas que nortearam foram: Qual, os quais, seriam as suas estratégias pedagógicas no trato com o aluno surdo? Será que suas estratégias pedagógicas para inserir o surdo no mundo são inclusivas?

Para respondê-las, este trabalho buscou realizar uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa, em uma escola específica no estado de Goiás e analisar como se dá a relação docentes e aluno surdo no processo de ensino-aprendizagem. A instituição pesquisada foi o Centro de Ensino em Período Integral Polivalente Professora Antusa (CEPI), da cidade de Campos Belos/GO.

Após as autorizações legais para aplicação do projeto de pesquisa e a aceitação por parte da Direção do Centro de Ensino, iniciamos a aplicação dos questionários e observação. Três professores, uma intérprete de Libras pertencente à turma pesquisada aceitaram e responderam o questionário, mediante assinatura dos Termos de Consentimento e Assentimento Livre e Espontâneo.

Nesse processo, foi realizada também uma análise da compreensão em Língua Brasileira de Sinais dos docentes do Centro de Ensino em Período Integral Polivalente Professora Antusa (CEPI), identificando, desse modo, as concepções dos docentes em relação à surdez, à língua de sinais e à inclusão do aluno surdo além de verificar a perspectiva pedagógica dos docentes para a necessidade ou não de promover a acessibilidade do aprendizado escolar do aluno.

O objetivo geral consistiu em compreender as concepções de ensino-aprendizagem que orientam a prática pedagógica dos alunos surdos. A partir disso, percebemos que os professores têm dificuldade de comunicação com a aluna surda, pois dos três que participaram da pesquisa, dois já participaram de curso de Libras, contudo não praticaram e não se sentem seguros de comunicar através dela. A aluna surda também não é plenamente alfabetizada na língua de sinais, o que provoca também impasses.

Essa dificuldade provoca um distanciamento entre ela e os agentes da instituição, prejudicando o seu desenvolvimento educacional. Mesmo assim, os professores demonstraram tentar mudar isso nas vezes em que se aproximaram da aluna, buscando entendê-la através de gestos ou da mediação da intérprete.

Notamos, ainda, uma dificuldade dos docentes em encontrar material em Libras, principalmente da área de Exatas, o que provoca mais distanciamento da aluna dos conteúdos trabalhados em sala. No que diz respeito às estratégias de ensino, notamos que as atividades eram, às vezes, adaptadas, mas na maior parte do tempo, a aluna estudava um material de alfabetização, o que a excluía ainda mais do processo de ensino-aprendizagem daquela fase em que ela estava.

Além disso, os agentes educacionais enfatizam a ausência da família da aluna durante o período escolar, fator que prejudica bastante, tendo em vista que é preciso ter um suporte em casa que, junto a escola, continue a incentivar e acompanhar a estudante. Como os responsáveis pouco participam do processo, fica difícil, por exemplo, a escola encontrar uma solução mais viável para incluí-la de fato, pois são muitas demandas.

Diante disso, concluímos que, apesar do esforço de cada agente pedagógico em atender as necessidades da aluna Michelle, ainda assim seu processo de ensino-aprendizagem passa por alguns entraves, haja vista que não percebem a sua identidade surda nem estabelecem comunicação por meio da Libras, o que prejudica na construção da autonomia da aluna, desmotivando o seu desenvolvimento na aprendizagem da própria língua e de todas as matérias curriculares.

Além disso, a estudante desenvolveu uma dependência da intérprete por não conseguir se comunicar com a maioria das pessoas presentes no ambiente escolar. Em praticamente todos os momentos, ela interage mais com a intérprete. Na sala de aula, estava presente sempre do lado da intérprete, com o olhar dos professores mais voltado para os alunos ouvintes. Quando a intérprete, por alguma razão, não comparece ao trabalho, a aluna se sente deslocada e, por vezes, não vai à escola. Logo, na maior parte do tempo dentro da sala de aula, há existência de dois mundos em um mesmo ambiente: o mundo dos docentes com os discentes ouvintes e o da intérprete com a aluna surda.

Verificamos, portanto, que a aluna surda fica desprovida de receber do professor as informações do conteúdo das matérias e manter, assim, uma interação professor-aluno, já que essa interação se estabelece, na sua maioria, entre o professor/intérprete e intérprete/aluna surda e, dificilmente, entre professor/aluna surda. Isso prejudica todo o contexto estudantil, porque os professores também se sentem mal por não cumprirem a atribuição com a aluna surda e clamam por ajuda no sentido de ter mecanismos para melhorarem as estratégias de ensino. Esse suporte, no entanto, não tem sido dado pelas instituições responsáveis, as quais atribuem ao professor a responsabilidade, quando, na verdade, não foram preparados devidamente.

Considerando que o professor precisa ter conhecimento para desenvolver bem o seu trabalho, é preciso que o estado de Goiás ofereça possibilidades para isto, por meio de formações, pois é necessário se preparar antecipadamente para receber todos os alunos e não esperar a chegada destes para se preparar.

Outra possibilidade é a continuação do projeto desenvolvido pela intérprete no Centro de Ensino pesquisado, o qual se trata de uma disciplina eletiva chamada “Mãos que Falam”, que ajudou alunos a aprenderem Libras. A partir disso, poderia haver uma ampliação do curso para os docentes nos horários de planejamento, para que possam aprender e praticar a Língua de Sinais.

A intérprete, assim, conseguiria exercer sua função prevista no código de ética da profissional, de maneira imparcial, interpretando as aulas, e não explicando os conteúdos para a aluna surda. Seria importante também a maior participação da intérprete nas reuniões escolares e momentos de planejamento, pois ela poderia contribuir na elaboração de materiais próprios para os surdos.

As estratégias pedagógicas voltadas para desenvolvimento escolar da aluna surda são distintas e variadas. Em muitos momentos foi possível perceber que as concepções de aluno surdo que circulam entre os professores são homogêneas calcadas na deficiência legitimada sem deslocamentos de sentidos históricos do direito do surdo de apreender a cultura escolarizada. As estratégias que os professores produzem envolvem relações mais próximas dos alunos ouvintes com o cotidiano que impõe um convívio homogeneizante. É neste contexto que o professor pouco acolhe a contribuição de outras estratégias que façam que a formação do aluno surdo seja gerada.

E as estruturas conservadoras da escola se perpetuam e não se constituem o novo, o diverso e a inclusão radical. Por isso, é necessário que os agentes pedagógicos se envolvam nas práticas inclusivas e construam pontos de identificação com o mundo do aluno surdo na sua língua. A formação do aluno surdo é um processo com caminhos tortuosos. Mas esse caminho pode ser pensado, refletido diante dos saberes vividos pelo aluno que tem um tipo de

língua que é a seu processo de interação social. Compreender essa língua não é fácil, ela se dá na interação, na atenção particular, na construção de sentidos que se forjam dentro e fora da escola.

Ademais, esta pesquisa pode contribuir significativamente para a reflexão e tomada de decisão dos agentes educativos não apenas da escola pesquisa, mas em todo o país e, ainda, fomentar a discussão sobre estratégias de ensino voltadas para o público surdo, as quais devem partir das instituições maiores responsáveis pela educação no país e as universidades que preparam os docentes para o trabalho escolar.

6 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF, 1997

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] República.

BRASIL. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 25 fev. 2018.

BRASIL Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ines>. Acesso em: 16 de setembro de 2019

BRASIL. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa/** - Brasília: MEC; SEESP, 2004

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 fev. 2018.

BRAZ, Adakciel Tiago Martins. Libras: Uma Ferramenta de Inclusão Escolar e Socialização para os Surdos. REVISTA VIRTUAL DE CULTURA SURDA, Edição Nº 12 / Janeiro de 2014. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/> Acesso em : 27 de outubro de 2020

BARBOSA, Maria Fausta Lima. A Aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras) Pela Família do Surdo. Fortaleza, 2004.

BOTEHO, Paula. **Linguagem e Letramento na Educação de Surdos: Ideologias e Práticas Pedagógicas**. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

BOTELHO, Paula. **Segredos e Silêncios na Educação de Surdos**. Belo Horizonte: Autentica, 1998.

BUZAR, Edelize Aparecida Santos. A singularidade visuo-espacial do sujeito surdo: implicações educacionais. 2009. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação de Surdos, 2009.

CALAZANS, A. T. S. Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa. In: MUELLER, S. P. M. (Org.) **Métodos para a pesquisa em ciência da informação**. São Paulo, SP: Thesaurus,, 2007

COLEÇÃO LETRAS LIBRAS – EIXO FORMAÇÃO CIENTÍFICA. **História da educação de surdos**. Página conteúdos. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/>. Acesso em: 03 de agosto de 2019

CRUZ, Francelina de Queiroz Felipe da. EQUOTERAPIA EDUCACIONAL: UM APORTE COLABORATIVO NA INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA. Seropédica, 2016

FELIPE, Tanya A.; MONTEIRO, Myrna S. Libras em contexto: Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos: curso básico. Brasília, DF: SEESP, 2001.

FENEIS. **Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos**. Página inicial. Disponível em: <http://www.libras.com.br/feneis>. Acesso em: 16 de setembro de 2019

FERNADES, Eulalia. Surdez e Bilinguismo. Porto Alegre. RS, 2010

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa/ Paulo Freire.- 52ª ed - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015

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

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro, RJ: 7Letras, 2007.

GOLDFELD, Marcia. A Criança Surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo, SP: Plexus Editora, 2002.

LACERDA, C. B. F; SANTOS, L.F. **Tenho um aluno surdo. E agora? : Introdução `à Libras e educação de surdos**. São Carlos: EdUFScar, 2013.

LODI, A.C.B; MÉLO, A. D.B; FERNANDES, A (org.). Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos. Porto Alegre.RS, 2015

MAINIERI, Clúadia Mara Padilha. Desenvolvimento e aprendizagem de alunos surdos: cognitivos, afetivo e social. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2015.

MÉLO; A.S. O direito dos surdos à educação (Um estudo com jovens de 14 a 22 anos. In: LODI, A.C.B; MÉLO, A. D.B; FERNANDES, A (org.). Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos. Porto Alegre.RS, 2015

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. Caderno de pesquisa em administração. FEA-USP. São Paulo, v. 1, n. 3, 2º sem 1996

OLIVEIRA, Liliane. Assunção. Fundamentos Históricos, Biológicos e Legais da Surdez. Curitiba. PR, 2011

OLIVEIRA, Maria Marly de. Como **fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PEREIRA, Simone Rodrigues. **Os processos de Alfabetização e Letramento em Libras: Um percurso Semiótico**. Bebedouro – São Paulo, 2009.

PEREIRA, C. C; CHOI, D; VIEIRA, M. I; GASPAR, P. NAKASATO, R. Libras Conhecimento Além dos Sinais. São Paulo. SP. 2011

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha & Maria Inês da Silva Vieira. **Bilinguismo e Educação de Surdos**. Revista Intercâmbio, volume XIX: 62-67, 2009. São Paulo.

PINTO, Neusa Bertoni. O Erro como Estratégia Didática. 2ª edição. Campinas. SP: Papyrus, 2009

FENEIS. Portal (www.feneis.org.br) Acesso em: 13 jan.2020

QUADROS, R. M. de (1997). Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed. QUADROS, R. M. de & KARNOPP, L. Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos. ArtMed: Porto Alegre, 2004.

REDONDO, Maria Cristina da Fonseca; CARVALHO, Josefina Martins. Deficiência Auditiva. Brasília, DF: Secretaria de Educação a Distância, 2001.

RIBEIRO, Marília de Fátima Cordeiro Ribeiro; SANTO, Wladia Félix Espírito. Libras: Língua materna do surdo brasileiro. *In*: ROSA, Suely Pereira da Silva. *et al.* Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Inclusão. Curitiba, PR: IESDE Brasil S.A., 2008.

SCHUBERT, Silva Elisa de Moraes. A necessária formação para a educação de surdos. 1. Ed. – Curitiba: Appris, 2019

SCHUBET, Silvana Elisa de Moraes. A Necessária Formação para a Educação de Surdos. Curitiba, PR: Appris, 2019

SKLIAR, C. (Org). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: 8º edição, 2016

SKLIAR, C. (Org). Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: Processos e projetos pedagógicos. 5 ed. – Porto Alegre: Mediação, 2017.

SKLIAR, Carlos. Atualidades da Educação Bilíngue para surdos. v.1. Porto Alegre: Mediação, 2017

SLOMSKI, Vilma Geni. Educação Bilíngue para Surdos: Concepções e Implicações Práticas. 1ª ed. (2010), 3ª reimpr./ Curitiba: Juruá, 2019

SOUZA, Regina Maria de. Educação de surdos: pontos e contrapontos. São Paulo.SP, 2007.

STREIECHEN, Eliziane. Manosso. Libras aprender está em suas mãos. Curitiba. PR, 2013

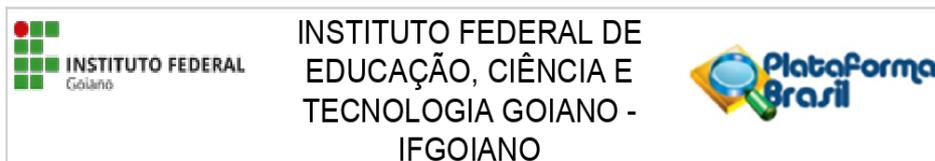
VITALIANO, C.R; MANZINI. J. E. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *In*: VITALIANO, C. R (org.). Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Londrina, PR: EDUEL, 2010.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZIESMANN, Cleusa Inês. Educação de Surdos em Discussão: Práticas Pedagógicas e Processo de Alfabetização. Curitiba, PR: Appris, 2017

7 ANEXOS

Anexo A – Parecer do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: UMA PROPOSTA PARA A RELAÇÃO PROFESSOR - ALUNO SURDO DO CENTRO DE ENSINO EM PERÍODO INTEGRAL POLIVALENTE PROFESSORA ANTUSA (CEPI)- CAMPOS BELOS (GO).

Pesquisador: ANNA KELLY SOUZA SANTOS CARDOSO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 18432819.7.0000.0036

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.829.058

Apresentação do Projeto:

Relata-se nas informações básicas do projeto:

“Tendo em vista a política de inclusão atualmente disseminada pelo poder público junto à sociedade a partir da Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, torna-se urgente a necessidade de aprofundar a discussão teórica e didática sobre a importância da Libras no processo ensino-aprendizagem do aluno surdo, a partir da sua compreensão e prática no âmbito escolar. A proposta desta pesquisa objetiva investigar de que forma os docentes se organizam pedagogicamente para incluir o aluno surdo. A pesquisa contará com a colaboração de 13 (treze) professores ouvintes, 1 (um) intérprete de Libras e 1 (um) aluna surda, pertencentes a 3ª série “A” do Centro de Ensino em Período Integral Polivalente Professora Antusa (CEPI) da cidade de Campos Belos, GO, que consiste em utilizar a metodologia qualitativa. Os instrumentos utilizados para coleta de dados serão a entrevista e observação. A coleta de dados, ocorrerá por 2 (dois) meses, com a aplicação de uma entrevista, com um roteiro previamente elaborado. Após a entrevista, a pesquisadora realizará observações das situações de ensino – aprendizagem em sala de aula, visando a desvendar a prática pedagógica dos participantes e assim perceber a noção de surdez e LIBRAS. Assim, obterei resultados que viabilizarão uma discussão e conclusão da pesquisa.”

Endereço: Rua 88, nº280

Bairro: Setor Sul

CEP: 74.085-010

UF: GO **Município:** GOIANIA

Telefone: (62)3605-3600

Fax: (62)3605-3600

E-mail: cep@ifgoiano.edu.br



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA GOIANO -
IFGOIANO



Continuação do Parecer: 3.829.058

Objetivo da Pesquisa:

Relata-se:

“Tem como objetivo geral investigar de que forma os docentes se organizam pedagogicamente para incluir o aluno surdo. Por meio desse objetivo geral desdobra-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar as concepções educacionais dos docentes em relação a educação da pessoa surda;
- b) Verificar a perspectiva dos profissionais docentes para a necessidade de promover a acessibilidade e o aprendizado de alunos surdos;
- c) Reconhecer a recepção pedagógica dos professores com relação ao aluno surdo;
- d) Reconhecer o papel do interprete (mediador) no processo ensino – aprendizagem do aluno surdo no ensino médio.”

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

SEM ALTERAÇÃO MEDIANTE PARECER ANTERIOR.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O protocolo atende o preconizado pela Resolução CNS Nº 466/2012 e pela Norma Operacional CNS Nº 001/2013. Será realizada em uma escola de rede pública de Ensino Médio Integrado, localizada na cidade de Campos Belos/GO, embasada na abordagem qualitativa.

Participarão do estudo 13 (treze) professores ouvintes, 1(um) interprete de Libras pertencente a turma pesquisada e 1(uma) aluna surda, identificados através de nomes fictícios com letra inicial de cada segmento.

Os dados serão coletados através de entrevista e observação, e servirão de base para investigar de que forma os docentes se organizam pedagogicamente para incluir o aluno surdo em suas disciplinas.

As pendências apontadas no 1º Parecer relacionadas ao TALE e TCLE, bem como ao orçamento foram atendidas e o cronograma sofreu alteração para atender os novos prazos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados e avaliados os seguintes documentos: folha de rosto devidamente preenchida e assinada; informações básicas do projeto (versão atualizada e com as devidas correções); projeto de pesquisa completo (no qual foi inserido as Respostas às Pendências); cronograma e orçamento da pesquisa (corrigidos); TALE e TCLE (inseridos TALE e TCLE referentes à aluna surda); Roteiro de Entrevista, Termo de Anuência da Instituição coparticipante (Centro de Ensino em Período Integral Polivalente Professora Antusa – CEPI); Termo de Compromisso e

Endereço: Rua 88, nº280

Bairro: Setor Sul

CEP: 74.085-010

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3605-3600

Fax: (62)3605-3600

E-mail: cep@ifgoiano.edu.br

Continuação do Parecer: 3.829.058

currículo da equipe de pesquisa.

Recomendações:

NÃO SE APLICA

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Prezada Pesquisadora, o CEP IF Goiano aprova seu projeto. Caso haja alguma modificação, solicitamos que seja inserida uma emenda para avaliação. Ao final da pesquisa, insira uma notificação na plataforma, anexando o relatório final. O prazo para envio de relatório final será de no máximo 60 dias após o término da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1402290.pdf	27/01/2020 15:37:10		Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	27/01/2020 15:13:39	ANNA KELLY SOUZA SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODETALHADO.docx	27/01/2020 15:13:27	ANNA KELLY SOUZA SANTOS CARDOSO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_PARA_MENORES_CORRIGIDO_AK.doc	18/09/2019 11:59:29	ANNA KELLY SOUZA SANTOS CARDOSO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_DIAGNOSTICO_E_NIVELAMENTO_corrigidoAK.DOC	18/09/2019 11:59:09	ANNA KELLY SOUZA SANTOS CARDOSO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termodecompromisso.pdf	31/07/2019 14:43:08	ANNA KELLY SOUZA SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	cartadeanuencia.pdf	31/07/2019 14:42:25	ANNA KELLY SOUZA SANTOS CARDOSO	Aceito
Outros	ROTEIRODEENTREVISTA.pdf	31/07/2019 11:50:23	ANNA KELLY SOUZA SANTOS	Aceito
Outros	curriculoak.pdf	31/07/2019 11:27:16	ANNA KELLY SOUZA SANTOS	Aceito
Outros	CurriculoJoseRicardo.pdf	31/07/2019 11:25:51	ANNA KELLY SOUZA SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	30/07/2019	ANNA KELLY	Aceito

Endereço: Rua 88, nº280

Bairro: Setor Sul

CEP: 74.085-010

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3605-3600

Fax: (62)3605-3600

E-mail: cep@ifgoiano.edu.br

Continuação do Parecer: 3.829.058

Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	16:50:17	SANTOS CARDOSO	Aceito
----------------	------------------	----------	----------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 10 de Fevereiro de 2020

Assinado por:
Roberto Takashi Sanda
(Coordenador(a))

Endereço: Rua 88, nº280	CEP: 74.085-010
Bairro: Setor Sul	
UF: GO	Município: GOIANIA
Telefone: (62)3605-3600	Fax: (62)3605-3600
	E-mail: cep@ifgoiano.edu.br

Anexo B – Recorde do PPP – Projeto Político Pedagógico do Centro de Ensino em Período Integral Polivalente Professora Antusa

**ESTADO DE GOIÁS
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE
COORDENAÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE DE CAMPOS
BELOS
CENTRO DE ENSINO EM PERÍODO INTEGRAL POLIVALENTE PROFESSORA ANTUSA**

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

ANO DE REFERÊNCIA: 2018

CAMPOS BELOS – GOIÁS

SUMÁRIO

1 - IDENTIFICAÇÃO INSTITUCIONAL.....	00
2 - APRESENTAÇÃO.....	00
3 - JUSTIFICATIVA.....	00
4 - CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO.....	00
4.1 - HISTÓRICO DA ESCOLA	
4.2 - ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB) e SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO ESTADO DE GOIÁS (SAEGO)	
4.3 - ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO	
4.4 - OFERTAS DE CURSOS E MODALIDADES	
4.5 - DA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO CEPI	
4.5.1 - HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO:	
4.6 - NÚMERO DE ALUNOS POR NÍVEIS DE MODALIDADES DE ENSINO – 2018	
4.7 - RECURSOS HUMANOS	
4.8 - PERFIL DA COMUNIDADE ESCOLAR	
5 - MARCO SITUACIONAL.....	00
5.1 - REFLEXÕES SOBRE PESQUISAS EDUCACIONAIS	
5.2 - DA CLIENTELA	
6 - MARCO CONCEITUAL.....	00
6.1 - CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO:	
6.2 - MISSÃO	
6.3 - VISÃO	
6.4 - VALORES:	
6.5 - MODELO PEDAGÓGICO	
7 - MARCO OPERATIVO.....	00
7.1 - DIMENSÃO PEDAGÓGICA	
7.1.1 - METODOLOGIAS APLICADAS PARA EXECUÇÃO DAS AÇÕES:	
7.1.2 - DO ACOLHIMENTO:	
7.1.3 - DA TUTORIA:	
7.2 - DIMENSÃO COMUNITÁRIA	
7.3 - DIMENSÃO ADMINISTRATIVA	
7.4 - FORMAÇÃO CONTINUADA: QUALIFICAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA	
7.5 - PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR	
7.5.1 - RECUPERAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR	
7.5.2 - CONSELHO DE CLASSE	
7.5.3 - CLASSIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR	
7.5.4 - RECLASSIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR	
7.5.5 - PROGRESSÃO PARCIAL	
7.6 - EDUCAÇÃO ESPECIAL	
8 - MARCO GEOGRÁFICO.....	00
9 - DIAGNÓSTICO.....	00
10 - REGRAS DE CONVIVÊNCIA.....	00
11 - PLANO DE AÇÃO	00
12 - REFERÊNCIA BIBLIOGRAFICA.....	00

1 - IDENTIFICAÇÃO INSTITUCIONAL

Tema do Projeto: Formar por meio da educação, cidadãos comprometidos, éticos, solidários, responsáveis e autônomos na construção de seus sonhos.

Mantenedora: Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte do Estado de Goiás (SEDUCE)

Jurisdição: Coordenação Regional de Educação, Cultura e Esporte de Campos Belos (CRECE)

Denominação:

Centro de Ensino em Período Integral Polivalente Professora Antusa (CEPI).

Endereço: Rua das Laranjeiras, Lote 13, Quadra 15c, Setor Aeroporto, CEP: 73840-000, Campos Belos, Goiás

Contatos:

Telefone: (62) 34512671

E-mail: 52012581@seduc.go.gov.br

Situação legal:

Lei de Criação número 8.975 de 27 de Setembro de 1977

Lei 18.167 de 25 de setembro de 2013. Criação dos CEPI's

Lei 18513 de julho de 2014 – Criação dos CEPI's

Lei 19.687 de 22 junho de 2017 – Criação dos CEPI's

Resolução CEE/CEB nº 439, de 13 de julho de 2017 – Credenciamento e renovação da autorização do ensino fundamental do 6º ao 9º ano e do Ensino Médio.

Recursos:

Esta instituição de ensino é mantida financeiramente por recurso do PDDE, FNDE, PNAE, PROESCOLA e FORMENTO MEC recebidos pelo Governo Federal e Estadual, sendo administrado pelo Conselho Escolar Professor Pedro da Silva Oliveira, CNPJ nº 00.680.949/0001-80.

ÁREA:

Área total: 6.000m²

Cursos ofertados:

Ensino Médio em Período Integral.

2 - APRESENTAÇÃO

A escola, como instituição social, deve possibilitar o crescimento humano nas relações interpessoais, bem como propiciar a apropriação do conhecimento elaborado, tendo como referência a realidade do aluno. Neste contexto, deve possibilitar ao mesmo a aquisição de uma consciência crítica que lhe amplie a visão de mundo. Esta criará condições para uma leitura interpretativa dos fatos sociais, das relações intra e interpessoais e dos homens com o meio onde vive.

Por este motivo deve elaborar projetos voltados à formação integral do ser humano desenvolvendo habilidades de autonomia, auto-regulação, compromisso, iniciativa, capacidade de concluir o que se inicia resolutividade, entre outros. Assim, o Projeto Político Pedagógico dessa unidade escolar vem fortalecer esta missão e contribuir para o bom andamento das atividades desenvolvidas, sejam elas práticas ou teóricas. Este documento nos servirá de eixo norteador para todas as ações desenvolvidas por esta unidade educacional, compreendendo a modalidade de ensino que será oferecida durante o ano letivo e ainda contemplando os projetos que a unidade escolar irá elaborar e desenvolver para os alunos do Centro de Ensino em Período Integral de Ensino Médio; abrangendo ainda, as matrizes Curriculares propostas pela SEDUCE, o Plano de Ação da escola, os Programas de Ação e os planos de aula dos professores tendo como eixo norteador as habilidades e competências fundamentais previstas em lei para a construção de uma educação de qualidade.

De fato, a Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF) estabelece como princípios fundamentais para a educação a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Liberdade de aprender e ensinar, valorização da participação popular e da autonomia pedagógica. Apresenta-se como o grande documento que privilegia a educação como alternativa para a construção da dignidade humana. O artigo 205 da CF de 1988 estabelece que:

A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com colaboração da sociedade visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A partir desse artigo da constituição, é possível verificar que a educação é um direito de todos, independente de sua origem social, intelectual ou econômica. Para fazer valer o preceito legal citado, é necessária a participação de toda a sociedade brasileira para a construção de um sistema educacional adequado às necessidades e expectativas da nação.

Desta forma este Projeto Político Pedagógico (PPP) do Centro de Ensino em Período Integral Polivalente Professora Antusa tem a finalidade de explicitar a intenção de construção coletiva de uma escola cidadã, democrática e de qualidade, envolvendo efetivamente educadores, pais, alunos, agentes educacionais e comunidade. A elaboração do PPP é uma necessidade, pois a escola precisa ter o seu projeto, precisa registrar seus dados, situar-se no contexto social, precisa renovar-se planejando a curto, médio e longo prazo, sistematizar a sua prática, descrever sua dinâmica, e disso dependerá a sua história atual e futura.

Para além de um simples documento, ou de um simples agrupamento de ideias, reflexões, situações e propostas, este projeto é antes de tudo o CEPI em suas realidades, intenções e necessidades. É o projeto de uma construção de escola que estabelece sua forma de organização e especificamente a organização do trabalho pedagógico que tem por princípios formar para a liberdade, a autonomia e a democracia. Tem por missão buscar um ensino de qualidade, facilitar o acesso e a permanência de todos os alunos num ambiente criativo, inovador e de respeito ao próximo, formando cidadãos críticos e capazes de agir na transformação da sociedade. Com uma visão dentro da perspectiva futurista seremos reconhecidos pela excelência do nosso desempenho, união e criatividade de nossa equipe, assegurando a igualdade de condições e inspirando sonhos e expectativas nas mentes dos educandos. Com os valores de: Companheirismo, Excelência, Equidade.

O Centro de Ensino em Período Integral Estadual Polivalente Professora Antusa promove uma educação inclusiva, voltada para a realidade social do aluno, respeitando as diferenças sociais, culturais, étnicas de cada um e preparada para receber e acolher aqueles com necessidades

educacionais especiais. Pressupomos uma escola para todos, que oportunize aos sujeitos exercitar a capacidade de pensar, criticar e atuar com responsabilidade no meio em que vivem. Uma escola democrática, aberta ao diálogo, onde as diversas maneiras de pensar possam ser manifestadas e respeitadas. Por isso, estimulamos sempre a participação de pais, alunos, professores, comunidade escolar e demais segmentos da sociedade, num processo de gestão democrática e participativa. Uma escola onde a solidariedade e o espírito coletivo superem o individualismo e a competição desenfreada, onde a diversidade seja reconhecida como riqueza. Uma escola que cumpra o papel político de participar da transformação social desenvolvendo nos alunos o desejo de um novo projeto social que minimize as desigualdades sociais.

Isso tudo pressupõe uma concepção de educação e escola pública de qualidade onde o processo ensino-aprendizagem promova a interação entre aluno e conhecimento, pela mediação entre sujeitos, numa construção coletiva do conhecimento. Ocorrerá assim a reflexão-ação sobre a realidade conduzindo a um processo mais significativo de apropriação e produção do saber. Como afirma Vygostsky, o aluno não é tão somente o sujeito da aprendizagem, mas, aquele que aprende junto ao outro, o que o seu grupo social produz, tal como: valores, linguagem e a próprio conhecimento. Propomos integrar teoria e prática, buscar implementar um currículo orgânico que valorize o conhecimento do mundo vivido, articulando os saberes transmitidos à experiência social da criança. O trabalho pedagógico deve fundamentar-se no compromisso de que a escola deve levar seus alunos para além do senso comum e chegar ao conhecimento mais elaborado sobre a realidade.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001) determinam que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais (art. 2º), dessa forma, o CEPI Polivalente Professora Antusa oportuniza a todos com necessidades educacionais especiais um ensino inclusivo que valorize o ser humano e sua individualidade, integrando-o ao meio escolar e social.

Elaboramos este Projeto baseado nas leis que regem a Educação Brasileira embasado nos princípios legais da Lei de Diretrizes e Base Nacional (Lei 9.394/96) e de acordo com a resolução nº 05/2011, as Diretrizes Operacionais da Secretaria de Estado de Educação Cultura e Esporte 2016/2017, Lei nº 19.687 de 22 de junho de 2017 que dispõe sobre a criação dos CEPI's e demais legislações inerentes a educação brasileira.

Desta forma, este projeto busca organizar a escola como espaço de conhecimento, contribuindo para o pleno exercício da cidadania e, assim oferecendo-lhes condições de participar ativamente da sociedade onde está inserido.

Para tanto, esse projeto será o instrumento que irá indicar a direção que esta unidade escolar deverá seguir para cumprir, da melhor maneira, suas atribuições educativas e as Leis Federais e Resoluções da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás.

3 - JUSTIFICATIVA

Conscientes da importância de um projeto inovador e exequível que contemple todos os fundamentos educacionais, e ainda contribua para o bom andamento do Centro de Ensino em Período Integral Polivalente Professora Antusa, elaboramos este projeto com a finalidade de consolidar a identidade, pois este precisa ser um espaço crítico e inovador, que promova as relações sociais e aprendizagem significativa. Assim podemos construir uma instituição que garanta o sucesso de nossos alunos. Segundo (GADOTTI, 2007, p. 11),

A escola é um espaço de relações. Neste sentido, cada escola é única, fruto de sua história particular, de seu projeto e de seus agentes. Como lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais. Como instituição social ela tem contribuído tanto para a manutenção quanto para a transformação social. Numa visão transformadora ela tem um papel essencialmente crítico e criativo.

Neste sentido, a elaboração deste projeto propicia uma visão crítica de todas as nossas ações pedagógicas e administrativas, além disso, compreende a importância do trabalho em equipe,

fundamental para a melhoria e êxito do processo de ensino-aprendizagem, objetivando desenvolver ações viáveis e inovadoras para permanência do nosso aluno na escola, possibilitando seu desenvolvimento integral.

Considerando que este Centro de Ensino em Período Integral acompanha a evolução e se adapta às mudanças sociais, por isso, a cada ano este projeto será reavaliado e adequado às demandas educacionais. Contudo, é através da elaboração das atividades determinadas neste documento que o grupo gestor juntamente com todos os segmentos manterá um compromisso de acompanhá-lo e cumpri-lo a fim de garantir um ensino de qualidade.

4 - CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO

4.1 - HISTÓRICO DA ESCOLA

O Colégio Estadual Polivalente Professora Antusa foi inaugurado aos vinte dias do mês de abril de 1978, localizado à Rua das Laranjeiras, Lote 13, Quadra 15c, s/nº, no Setor Aeroporto de Campos Belos, Goiás. Criado pela Lei Número 8.275 de 27 de Setembro de 1977 iniciou suas atividades em 1978 com as turmas de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, e com 1º ano do 2º grau (hoje Ensino Médio).

O prédio foi construído pelo Governo Estadual na gestão do Governador Irapuã Costa Júnior e do Prefeito Domingos Antônio Cardoso. Neste mesmo ano, pela Lei nº 8435 de 20 de abril de 1978, denominada como Escola Integrada de 1º e 2º grau. Em setembro de 1979 intitulou-se Colégio Estadual Polivalente Professora Antusa em homenagem a professora Antusa Antônio Cardoso. Filha de tradicional família campo-belense, professora Antusa foi uma entusiasta e pioneira na área da Supervisão Educacional na cidade. O primeiro diretor desta instituição foi o Padre Magalhães Cavalcante. O professor Antônio Francisco Vieira Cavalcante foi responsável pela parte pedagógica da escola sendo o primeiro Coordenador Pedagógico. O Colégio Polivalente foi o primeiro estabelecimento a ministrar o Ensino Médio nesta cidade.

Esta instituição de ensino é mantida financeiramente por recurso do PDDE, FNDE, PNAE, PROESCOLA e FORMENTO MEC recebidos pelo Governo Federal e Estadual, sendo administrado pelo Conselho Escolar Professor Pedro da Silva Oliveira, CNPJ nº 00.680.949/0001-80.

Possui uma área total de 6.000 m². Ao passar dos anos o acervo bibliográfico foi aumentando e hoje possui aproximadamente 5.000 livros. Desde sua fundação, esta unidade escolar vem cumprindo as normas e Resoluções Conselho Estadual de Educação - CEE, Leis Federal Estadual, a fim de garantir um ensino de qualidade.

Desde 2008 a parte técnica e administrativa desta unidade escolar conta com o SIGE (Sistema de Gestão Escolar) um programa informatizado moderno com um sistema próprio onde as notas, resultados bimestrais, e toda documentação são registrada diretamente no sistema estadual de educação a qual facilita a tramitação de documentos. Contamos também com o sistema SIAP (Sistema de Apoio ao Professor) onde o professor trabalha com os diários on-line para o registro de presença/faltas dos alunos, planejamentos e notas bimestrais. Este sistema também monitora a frequência diária de alunos e professores.

No ano de 2016 a unidade escolar aderiu a modalidade Ensino Médio em Tempo Integral, e a partir de 2017 atendendo ao Ensino Médio em Tempo Integral ficou conhecido como Centro de Ensino em Período Integral Polivalente Professora Antusa (CEPI), segundo lei nº 18.167 de 25 de setembro de 2013, lei nº 18513 de julho de 2014 – Criação dos CEPI's e lei nº 19.687, de 22 de junho de 2017. Atualmente esta unidade escolar é denominada Centro de Ensino em Período Integral Polivalente Professora Antusa.

Esta instituição educacional é composto por um quadro de funcionários efetivos e contratado com dedicação exclusiva, no turno diurno, em tempo integral, para atender satisfatoriamente toda demanda no âmbito escolar conta com uma equipe de profissionais habilitados e qualificados.

Por ser um Centro de Ensino em Período Integral tem por objetivo maior eficiência administrativa e educacional, com produção de impactos positivos na qualidade do ensino, aplicando modelo pedagógico específico, com vistas à obtenção de maior eficiência educacional mediante expansão de tempo e permanência dos alunos e professores nesta instituição.

4.2 - ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB) e SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO ESTADO DE GOIÁS (SAEGO)

Atualmente a escola possui a nota 5,1 no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), numa escala que vai de 0,0 a 10,0. Índice calculado, também, por avaliação externa do 9º ano do Ensino Fundamental. E a projeção da meta para 2017 é de 4,4 como demonstra quadro abaixo. O resultado do IDEB é informado no ano seguinte (no segundo semestre de 2018), aproximadamente no mês de junho. Porém esta unidade escolar não oferece mais o Ensino Fundamental.

Escola	IDEB OBSERVADO						METAS PROJETADAS							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
COLEGIO ESTADUAL POLIVALENTE PROFESSORA ANTUSA	2.9	2.8	3.2	4.3	4.7	5,1	3.0	3.1	3.4	3.8	4.2	4.4	4.7	5.0

Quanto ao SAEGO esta unidade escolar também vem melhorando a cada avaliação. O SAEGO é realizado anualmente com os alunos da 3ª séries, e avalia os alunos por proficiência em Língua Portuguesa Matemática e segue abaixo projeções desses resultados:

Escola	SAEGO		
		2016	2017
CENTRO DE ENSINO EM PERÍODO INTEGRAL POLIVALENTE PROFESSORA ANTUSA	Proficiência de Língua Portuguesa	260,1	284,6
	Proficiência de Matemática	262,1	275,5

4.3 - ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO

Esta unidade escolar conta com um amplo espaço físico dividido em áreas que propiciam o desenvolvimento da prática docente, cultural e esportiva, a saber:

* 04 pavilhões divididos em:

- 12 Salas de aula temáticas, com dimensão 38m² (cada), e capacidade para 40 alunos, tendo em média 20 alunos por turma;
- 01 Sala de aula temática, com dimensão 77,28 m²
- 01 Sala para o diretor educacional;
- 01 Sala para a Secretaria;
- 01 Sala da coordenação pedagógica
- 01 Sala dos professores.
- 01 biblioteca
- 01 laboratório de informática
- 01 laboratório de Ciências
- 01 cantina
- 01 Pátio multiuso
- 01 Pátio coberto
- 01 Quadra Esportiva aberta sem condição de uso
- 01 Sala de Coordenação Administrativa Financeira
- 03 banheiros masculinos
- 03 banheiros femininos
- 02 salas de arquivos de secretaria

Totalizando:

- Área construída (m²): 1.850 m²

- Área Livre (m²): 4149,39 m²
- Área total: 6.000m²

4.4 - OFERTAS DE CURSOS E MODALIDADES

Esta unidade escolar oferta o Ensino Médio, na 1^a, 2^a e 3^a séries, em Tempo Integral no diurno.

4.5 - DA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO CEPI

A estrutura organizacional do CEPI criados pela Lei 17.920 de 27 de dezembro de 2012 e modificada pela Lei nº18.167 de 25 de setembro de 2013 e pela Lei nº 18.513 de 09 de junho de 2014, é pautada na reengenharia de gestão que cria uma nova estrutura organizacional para todos os CEPI's do Estado de Goiás.

A Equipe Pedagógica integrada com a Gestão Escolar e Serviços de Administração, tem por finalidade supervisionar, coordenar e desenvolver as atividades curriculares e articular as ações que assegurem o cumprimento deste Projeto Político Pedagógico (PPP), de forma a propiciar a aprendizagem dos educandos, conforme prevê a legislação, assegurando assim a qualidade do ensino. Nesse sentido, esta unidade escolar está organizada da seguinte forma:

- As aulas iniciam, obrigatoriamente, às 7h30 e encerrar às 17h.
- O intervalo matutino e vespertino é de 15 minutos; o horário do almoço é de 1h30 para os professores e alunos, pois se inicia às 11h55min e termina às 13h25min.
- O ano letivo é de no mínimo 200 dias letivos, com 9h/aulas por dia, perfazendo um total de 1.800 h/a anuais.
- Essa carga horária é distribuída em 9 (nove) aulas diárias somando 45 tempos semanais.
- A duração de cada aula dos componentes curriculares que compõem o Núcleo Comum e Diversificado do currículo é, impreterivelmente, de 50 minutos.
- Os professores ministram de 26 a 28 aulas em sala e as demais atividades docentes são gerenciadas pelos Mapas de Atividades que são acompanhados pela equipe gestora e coordenação de área. Todas essas atividades previstas nesse instrumento de gerenciamento é realizada, impreterivelmente, dentro da unidade escolar.
- Todos os docentes devem ministrar componente curricular do Núcleo Comum e do Núcleo Diversificado.
- Os componentes curriculares da Base Comum e do Núcleo Diversificado são ministrados tanto no turno matutino quanto no vespertino, não há separação nem distinção de turnos para desenvolver a Base Nacional e o turno de ampliação. Os alunos trocam de salas e não os professores;
- As salas de aulas são temáticas, tendo melhor espaço para a aprendizagem;

4.5.1 - HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO:

MATUTINO:

As aulas do período matutino iniciam às 07:30 horas e encerram às 11:55h.

As aulas são ministradas com duração de 50 minutos, tendo um intervalo (recreio) de 15 minutos após o término do segundo horário de aula, (09:10 às 09:25 horas). Neste contexto o tempo das aulas diariamente fica assim dividido:

1º Horário	7:30 as 8:20 h
2º Horário	8:20 as 9:10 h
Intervalo	9:10 as 9:25 h
3º Horário	9:25 as 10:15 h
4º Horário	10:15 as 11:05 h
5º Horário	11:05 as 11:55 h

ALMOÇO:

O horário de almoço inicia às 11:55 horas e encerram às 13:25 horas.
Este período também é destinado ao descanso dos alunos e professores.

VESPERTINO:

As aulas do período vespertino iniciam às 13:25 horas e encerram às 17:00h.

Neste turno as aulas são ministradas com duração de 50 minutos, tendo um intervalo (recreio) de 15 minutos após o término do sétimo horário de aula (15:05 às 15:20 horas). Neste contexto o tempo das aulas diariamente fica assim dividido:

6º Horário	13:25 as 14:15 h
7º Horário	14:15 as 15:05 h
Intervalo	15:05 as 15:20 h
8º Horário	15:20 as 16:10 h
9º Horário	16:10 as 17:00 h

O ano letivo é de no mínimo 200 dias letivos, perfazendo um total de 1.800 horas anuais, sendo 1.240 horas na Base Curricular Comum e 560 horas no núcleo diversificado.

PARA CONSTRUÇÃO DO HORÁRIO DE AULAS OBSERVAR:

- Avaliação semanal é realizada toda segunda-feira, nos dois primeiros horários.
- Eletivas, preferencialmente nos dois últimos horários de qualquer dia da semana.
- Aulas duplas para as disciplinas do núcleo diversificado: Projeto de Vida e Prática de Laboratório.
- Para acontecer às reuniões de área, todos os professores da mesma área ficam sem aulas em dois horários seguidos, pois só assim podem participar da reunião com seu coordenador de área.
- Acontecer a Reunião Geral no momento que os alunos desenvolvem o Protagonismo Juvenil, estudando ou reunindo em seus Clubes.
- Preparação Pós Médio, por turma, porém no mesmo dia e horário da semana, pois acontece rodízio quinzenal entre os professores modulados nesta disciplina.
- Prática de Laboratório devem ser aulas duplas e de duas turmas ao mesmo tempo, para proporcionar o rodízio de professores: Biologia, Química e física.

4.6 - NÚMERO DE ALUNOS POR NÍVEIS DE MODALIDADES DE ENSINO – 2018

Ensino Médio	167 alunos
--------------	------------

5 - MARCO SITUACIONAL

“A educação é, pois uma prática social ampla e inerente ao processo de constituição da vida social, alterando-se no tempo e no espaço em razão de transformações sociais. A educação escolar, por sua vez, acontece de modo intencional e formal em instituições educativas, a exemplo das escolas públicas. Os sistemas de ensino foram ao longo dos séculos constituídos nas sociedades modernas por meio das ações dos estados nacionais, tendo por base as lutas e as transformações sociais. Assim, a educação também pode ser compreendida como um campo social de disputa hegemônica, ou melhor um espaço de luta e contradição, uma vez que reflete a própria constituição da sociedade. Cada sociedade, tendo por base as forças que a constituem, estabelece e organiza um sistema educacional para cumprir determinadas finalidades sociais.”

(João Ferreira de Oliveira em “A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas”)

O Centro de Ensino em Período Integral Polivalente Professora Antusa atende uma clientela diversificada em níveis econômicos, sociais e culturais. Estas especificidades tornam o espaço educacional complexo, desafiador e dinâmico na arte de educar.

Por ter sido a primeira escola na região a oferecer o Ensino Médio, é um centro educacional tradicional, de referência, tendo alunos aprovados nos melhores vestibulares do país. Possui o seu quadro de profissionais habilitados, em grande maioria atuando em sua área de formação. Apesar das adversidades vividas nos últimos anos, mantém-se como escola de destaque, ganhando prêmios regionais e elevando gradualmente o seu IDEB.

5.1 - REFLEXÕES SOBRE PESQUISAS EDUCACIONAIS

Nos últimos anos, o Brasil tem realizado significativas reformas e mudanças em todos os níveis de ensino.

O Brasil, embora seja um país de dimensões continentais, de disparidades regionais e com uma população multicultural, passa por um momento de aperfeiçoamento institucional e amadurecimento político, com as instituições funcionando com regularidade. Mesmo possuindo essas condições favoráveis, há muito que fazer no que diz respeito à Educação. A Educação, uma das molas propulsoras do desenvolvimento e anda a passos lentos. Embora haja esforços para colocá-la em posição de destaque, depara-se com a escassez de recursos, com a pouca valorização do conhecimento e do saber, tanto pela família, como pela sociedade, com a violência entrando pela porta das escolas, amedrontando professores que vão se tornando reféns e vítimas do desajuste social.

Nossa sociedade atual é individualista e consumista, influenciada pelos meios de comunicação e pela mídia, fornecendo ao sistema capitalista condições de reproduzir-se, já que uma de suas bases fundamentais é a produção e consumo.

A escola necessita promover através da transmissão e apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, a instrumentalização do aluno, de maneira que este possa intervir na realidade em que vive, superando com criticidade, o papel de consumidor que o sistema capitalista prescreve.

Questionar “o quê”, o “por que” e o “para que” da ação docente, é ampliar a compreensão da ação pedagógica articulada com o contexto social.

Um dos principais papéis da escola está em propor objetivos de ensino articulados às necessidades sociais, de maneira que possa formar alunos aptos a interagirem na sua própria prática social, de maneira a transformá-la.

A escola é um espaço democrático, que serve a todas as crianças, jovens e adultos que necessitam do acesso à educação, de maneira a alcançar o propósito de melhorar os níveis de escolarização da população como um todo, para sua autonomia como pessoas críticas e conscientes, e para muitos, de sua situação de explorados, como ponto de partida, na busca da superação desta situação.

Para isso ela oferecerá ferramentas aos alunos, que se caracterizam no conhecimento científico produzido historicamente pela humanidade, envolvendo toda Comunidade Escolar e também sua mantenedora (o Estado), para sua mobilização e organização.

A família deve oferecer o suporte educativo aos alunos, lhes repassando valores, tipos de condutas, compromisso e responsabilidade.

Já o professor e envolvidos diretamente com o processo educativo, têm o papel de fornecer, através da mediação, os vários saberes necessários para uma formação científica que propicie ao aluno, a capacidade de enfrentar os desafios que se impõe para a transformação social.

No cotidiano das escolas vemos que são muitas as formas de organização familiar e, cada vez mais, a tarefa de criação e orientação dos filhos é dividida com novos agregados a esta instituição. O grande número de divórcios, filhos de novos casamentos e a necessidade de uma reorganização, uma vez que se estabelecem aí novas relações afetivas, evidenciam a necessidade de um novo olhar sobre a família que teremos como parceira.

Hoje vemos que para alguns alunos a referência de cuidado, carinho e proteção muda seguidamente à medida que muitas das crianças estão, em determinado momento, sob responsabilidade dos avós, passando, muitas vezes, para a guarda de tios ou madrinhas e, posteriormente, em alguns casos, voltando a viver com o pai ou a mãe. Essa situação poderá vir a criar

uma falta de referência que se traduz numa maior necessidade de atenção, regras e afeto que esses alunos evidenciam. Observamos também que a diferença de regras e estruturas seguidamente se choca nessa constante mudança de ambiente.

O Brasil tem realizado significativas reformas e mudanças em todos os níveis de ensino. Tais como, avanços na ampliação do acesso; na redução das desigualdades sociais de acesso; na permanência, com a elevação da quantidade de alunos que concluem o Ensino Médio; na ampliação do número de profissionais da educação e da escolarização dos mesmos; na criação de um sistema de avaliação estruturado e tecnicamente sólido; no desenvolvimento de mecanismos de descentralização da gestão. Enfim, no aumento de políticas, programas, planos, leis, diretrizes e propostas de estratégias para melhorar a qualidade da educação nacional. Ao mesmo tempo, alguns problemas e desafios parecem longe de serem resolvidos.

Ainda, é grande o número de alunos que não chegam a completar 12 anos de estudos; a escolarização e muitos programas de formação de professores sofrem com a precariedade e pouca qualidade; muitos alunos têm baixos resultados nas avaliações de desempenho e de aprendizagem; e, muitos que concluem o ensino básico, além de não conseguirem entrar na universidade, também, carregam déficits elementares de aprendizagem; falta clareza em relação à padrões mínimos de qualidade para as escolas e para a educação em geral; há problemas relativos à valorização, proletarianização e precarização do trabalho docente; como também impasses com relação a gestão dos recursos educacionais; crescimento dos casos de indisciplina e violência escolar e além desses, a fragilidade e/ou baixa capacidade técnica, desconhecimento e/ou falta de vontade política, de órgão de fiscalização e gestão educacional, em relação a existência, implementação, ou operacionalização de várias programas e propostas de políticas educativas, existentes.

Portanto é de suma importância que a escola tenha autonomia numa sociedade democrática para que haja melhor possibilidade de compreensão particular das metas da tarefa de educar e cuidar, das relações de interdependência, da possibilidade de fazer escolhas visando um trabalho educativo eticamente responsável, que devem ser postas em prática nesta unidade escolar. Estes, e tantos outros desafios, configuram-se em desafios e limites para consolidação da escola pública de qualidade para todos, revelam, ainda, que há muito que avançar e demonstram, no contexto deste ensaio, o que chamaríamos de crise da escola, da educação formal regular e das políticas educativas.

5.2 - DA CLIENTELA

A nossa unidade escolar atende alunos das zonas urbanas e rurais, que fazem parte da classe econômica alta, média e baixa, e educandos oriundos de municípios e cidades circunvizinhas. A clientela representada vêm de famílias estruturadas com pai e mãe morando juntos, e também filhos de pais separados ou criados por avós ou responsáveis. Alunos com valores definidos desde a família e também alunos que precisam melhorar condutas, princípios e valores, portanto a nossa clientela é variada e heterogênea, mas a unidade educadora procura respeitar e se habilitar a cada diferença e limitação proporcionando aprendizagens significativas.

Para conhecer melhor nossa clientela, esta unidade escolar, disponibilizou um questionário de identificação para os alunos, questionário de expectativa para pais/responsáveis e também alunos, todos online em plataforma Google form no qual foi respondido por 96% dos alunos matriculados no início do ano letivo e por 76% dos pais/responsáveis destes mesmos alunos. Os dados dos questionários foram analisados e sintetizados a seguir:

De acordo com a análise de resultado dos questionários de expectativa dos pais:

- 71,2% (setenta e um vírgula dois por cento) compreendem que o jovem sob sua responsabilidade é aluno (a) dessa escola porque a mesma oferece uma boa preparação para o futuro.
- 56,6% (cinquenta e seis vírgula seis por cento) entendem que uma escola que tem um bom ensino é aquela que os professores são altamente capacitados.
- 62,9% acreditam que a permanência do (a) estudante durante todo o dia na escola, deverá oferecer mais tempo dedicado aos estudos.
- Em relação ao nível de escolaridade: da mãe dos alunos que frequentam esta

instituição é de 13,1% com o ensino fundamental (1º ao 5º ano) incompleto, 28,7% com ensino médio completo e 23% com ensino superior completo. Enquanto do pai dos alunos 26,7% com o ensino fundamental (1º ao 5º ano) incompleto, 23,3% com ensino médio completo e 7,5% com ensino superior completo.

- 63,2% possuem acesso a internet.

De acordo com a análise de resultado dos questionários de identificação dos alunos:

- 52,3% do sexo feminino e 47,7% do sexo masculino.
- 46% possuem entre 14 e 15 anos de idade, 48% entre 16 e 17 anos e 6% tem 18 anos ou mais.
- 49% dos pais são casados e 38,4% separados.
- 85,3% nunca repetiram a série.
- 95,3% dos pais ou responsáveis incentivam nos estudos.

De acordo com a análise de resultado dos questionários de expectativa dos alunos:

- 58,1% (cinquenta e oito vírgula um por cento) responderam que esperam desta unidade escolar se preparar para ingressar na faculdade e 40,6% (quarenta vírgula seis por cento) responderam que ser preparado para no futuro ter uma profissão.
- 82,4% (oitenta e dois vírgula quatro por cento) responderam que o aprendizado nesta escola, tem tudo a ver com o que necessita para o seu futuro.
- 77,1% (setenta e sete vírgula um por cento) responderam que sempre navegam na internet.
- 70% (setenta por cento) responderam que as vezes leem livros.
- 63,1% (sessenta e três vírgula um por cento) responderam que as vezes frequentam a biblioteca.
- 45% (quarenta e cinco por cento) responderam que sempre praticam esportes e 44,3% (quarenta e quatro vírgula três por cento) às vezes.
- 78,1% (setenta e oito vírgula um por cento) responderam que já escolheram uma profissão.

Em relação a área de linguagens possuem mais dificuldade em 64,8% (sessenta e quatro vírgula oito por cento) responderam Inglês e 25,4% (vinte cinco vírgula quatro por cento) responderam Português.

Em relação a área de linguagens possuem mais facilidade em: 39,6% responderam Educação Física e 30,5% em Português.

Em relação a Área de Ciências Exatas e da Natureza possuem mais dificuldade em: 47,6% responderam matemática e 23,1% em biologia.

Em relação a Área de Ciências Exatas e da Natureza possuem mais facilidade em: 34,8% responderam matemática e 31,9% biologia

Em relação a Área de Ciências humanas possuem mais dificuldade em: 42,4% responderam sociologia e o restante dos alunos se dividem entre filosofia e história.

Em relação a Área de Ciências humanas possuem mais facilidade em: 44,1% responderam história e 33,6% geografia.

- 62,6% responderam que os pais são presentes em seu desenvolvimento escolar.

Os questionários ocorreram via online e teve a participação de 128 pais e de 161 educandos, que responderam questões de múltipla escolha e foram analisadas as questões mais

relevantes para o desenvolvimento acadêmico. (seguem questionários completos em anexo.)

Deparamo-nos ainda, com uma realidade muito difícil, onde temos poucos recursos financeiros e estruturais para oferecer aos nossos alunos, falta quadra de esporte em condições ideais de uso, sala para hora atividade do professor com mais computadores, refeitório, laboratórios de informática e de ciências equipados, climatização das salas, entre outros. No entanto, contamos com a criatividade e ajuda mútua entre os profissionais da educação para superar parte das dificuldades que temos que enfrentar.

A escola é o espaço em que se abrigam encontros e desencontros de várias expectativas, confronto de diferentes tipos de conhecimento, por isso requer processos e procedimentos, em que aprender, ensinar, pesquisar, investigar e avaliar ocorrem de modo indissociável. É nesse contexto que nossa Escola está inserida e, portanto precisa encontrar meios de atender essa heterogeneidade, que na verdade enriquece o trabalho, pois através das diferenças que se aprende, na troca com os pares e nas inter-relações pessoais, precisando para isso uma constante atualização tanto dos professores como de toda equipe da escola, sendo que, para obter sucesso na aprendizagem, é preciso apoio e colaboração dos envolvidos na educação, direta ou indiretamente.

Esta unidade escolar deve assegurar o ensino que tenha como referência a construção de aprendizagem para o desenvolvimento individual e coletivo do ser humano e o exercício consciente da cidadania. Instrumentalizar o aluno com conteúdos significativos, relacionando-os a sua prática social e profissional, procurando prepará-lo para participar da conservação e da transformação da sociedade. Objetiva também organizar internamente a escola de modo que os processos de gestão, administrativa e de participação envolvam todos os componentes da comunidade escolar, atuando de forma comprometida com o ensino de qualidade e equidade. Sendo assim o objetivo maior do Centro de Ensino em Período Integral Polivalente Professora Antusa, vem de encontro com a filosofia de formar o cidadão para que ele seja crítico e através da sua integração com a sociedade possa transformá-la.

Nesse contexto, acreditamos que o estudante exerça sua cidadania, as relações interpessoais e a visão de mundo que o cerca. É com um ensino de tempo integral que a escola pretende estabelecer parcerias com os pais e comunidade, para que estes jovens e adolescentes desenvolvam satisfatoriamente em todos os níveis educacional e social.

Além disso, a participação dos pais e o compromisso por parte da família e principalmente por parte do aluno são essenciais no processo de transformação pessoal e social, e a escola é elemento determinante para a aquisição de conhecimentos necessários para este intento.

7 - MARCO OPERATIVO

7.1 - DIMENSÃO PEDAGÓGICA

O Centro de Ensino em Período Integral Polivalente Professora Antusa atua como instituição educacional na cidade de Campos Belos, nordeste do estado de Goiás, tendo como principal meta o ensino-aprendizagem efetivo. Para isto muitas conquistas e avanços notam-se no histórico de nossa instituição, baseados em princípios sólidos de democratização do ensino e priorização da aprendizagem e da inclusão social, pois esta unidade escolar preocupa-se com a importância da inclusão, deste modo procura atender a todos.

Esta unidade escolar atende alunos oriundos de classes sociais diversificadas. Essa realidade socioeconômica e cultural nos coloca diante de um grande desafio que é oferecer uma educação com equidade e qualidade. O que torna a nossa missão desafiadora, mas consequentemente extremamente motivadora.

Diante dessa realidade, nossa escola, ao construir seu Plano de Ação, define ações a serem realizadas em curto prazo, de forma participativa e coletiva em consonância com a Matriz Curricular de Referência do Estado de Goiás. Nossas ações estão voltadas para o amplo diálogo entre os segmentos que compõem a comunidade escolar: funcionários, pais, alunos e sociedade. Estas visam atender os nossos educandos em sua diversidade social, cultural e familiar. Tais diálogos são viabilizados em momentos de Planejamentos, Trabalhos Coletivos, Conselhos de Classe, Reuniões de área, de pais e mestres e em Formações Continuidas. Dessa forma, semanalmente, nos reunimos para discutir o Plano de Ação com os profissionais da escola. As reuniões com a comunidade escolar, por sua vez, são realizadas bimestralmente.

Dentro do Plano de Ação estão incluídas ações voltadas para a Semana Estadual de Educação Integrada, segundo a Lei Estadual nº 15.301, de 05 de agosto de 2005; a Semana Estadual de Assistência Farmacêutica segundo a Lei Estadual nº 15.653, de 19 de janeiro de 2006; O Dia Nacional do Cigano, segundo o Decreto Presidencial de 25 de maio de 2006; Lei 10.636/2003 e 11.645/2008 que tratam da inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da temática “História e Cultural Afro Brasileira e Indígena”; Resolução CEE n. 285 de 09 de dezembro de 2005; Resolução CEE n. 04 de 07 de julho de 2006, Parecer Pleno CEE, n. 07\06

Esta Unidade Escolar desenvolve a modalidade de Ensino Médio em Período Integral com professores capacitados e habilitados nas áreas afins, observando o pleno desenvolvimento cognitivo dos alunos, de forma contextualizada e interdisciplinar. Assim garante-se um ensino integral.

Segundo a Resolução CEE/ CP Nº 5 de 10 de junho de 2011:

Sobre o currículo comum do ensino médio:

Art. 42. O currículo do ensino médio tem sua base nacional comum organizada em áreas de conhecimento, a saber:

I. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias;

II. Matemática e suas Tecnologias;

III. Ciências da Natureza e suas Tecnologias;

IV. Ciências Humanas e suas Tecnologias.

§ 1º A base nacional comum do currículo deve contemplar as quatro áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos.

§ 2º A organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui conteúdos curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores.

Com base nessa Resolução, o Currículo Escolar oferta disciplinas que visam aprendizagem mais ampla, bem como prepara os alunos para inserção no ensino superior e no mercado de trabalho.

DA MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL

A Matriz Curricular dos CEPI's do Estado de Goiás é padronizada, resultado de um processo de reorganização curricular, elaborada a partir de estudo e análise coletiva. O estudo é realizado pela Equipe de Implantação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral da SEDUCE, em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, o qual presta assessoria pedagógica ao Estado de Goiás.

Esta Matriz Curricular está em conformidade com a Portaria nº 1145 de 10 de outubro de 2016. Ela tem por objetivo contribuir para elaboração de uma proposta curricular, pautada na ampliação do tempo de aprendizagem escolar. A qualidade de tempo de aprendizagem pensada desta maneira relaciona-se com a garantia do direito à educação que estende-se por toda formação do indivíduo, a qual transcende à aprendizagem e aos conteúdos.

Nesse sentido, de acordo com o professor Moacir Gadotti (2009, p.32), “as diversas experiências de Educação Integral têm em comum tanto uma dimensão quantitativa (mais tempo na escola e no entorno) quanto uma dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano). Essas dimensões são inseparáveis”. Nessa perspectiva, trabalha-se com uma educação de qualidade voltada para formação humana e social dos alunos.

Portanto, a Matriz Curricular (em anexo) apresenta uma proposta pedagógica pautada nos objetivos de Formação de Excelência, Formação para a Vida e Formação de Competências para o século XXI.

A disciplina de Educação Física, integrada à Proposta Pedagógica da Escola, é

componente obrigatório, sendo a prática facultativa, conforme Lei nº 10.793, de 01 de dezembro de 2003 e Resolução CEE nº 4 de 07 de julho de 2006.

Torna-se obrigatória a inclusão dos conteúdos de “História e Cultura Afro-Brasileira” e Indígena nas áreas de Arte, Literatura e História Brasileira – Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003, alterada pela Lei 11.645 de 10 de março de 2008.

O Ensino Religioso será ministrado conforme Res. CEE nº 285 de 09/12/2005 e Resolução do CEE nº 02 de 02/02/2007.

A Res. CEE/CEB nº 22/2008 segue a Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008 que inclui a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio.

De acordo com a Lei Federal nº 11.161 de 05 de agosto de 2005, institui-se o ensino de Língua Espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa pelo aluno no Ensino Médio. Esta instituição oferece a Língua Estrangeira Moderna - Inglês e Língua Estrangeira Moderna - Espanhol na parte comum do currículo. Além do Currículo comum nossa escola prima pelo trabalho integrado dos temas transversais: sexualidade, cidadania, direitos e deveres, drogas e violência são temas amplamente trabalhados em ações. O bullying é veementemente combatido, através de palestras, debates e conscientização dos educandos, seguindo o que orienta a Lei Federal nº 13.185, de 6 de novembro de 2015 que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying).

Fazem parte do Núcleo Diversificado do Currículo:

- **ESTUDO ORIENTADO:**

A disciplina Estudo Orientado integra o Núcleo Diversificado do Currículo dentro das inovações em conteúdo, método e gestão das Escolas de Tempo Integral. Tem o objetivo de “ensinar” o educando a estudar, apoiá-lo e orientá-lo no seu estudo diário, através da utilização de técnicas de estudos que o auxiliará no seu processo de aprendizagem, assegurando-lhe o espaço adequado para a realização do Estudo Orientado, visando à excelência acadêmica e a aquisição de habilidades sócio emocionais.

As aulas do Estudo Orientado são elaboradas para que os educandos entendam que estudar é diferente de fazer tarefa, de ler e de copiar. Estudar é analisar um objeto, fazê-lo próprio e poder (re) produzi-lo no futuro. Para que isso seja possível, além das Escolas de Tempo Integral oferecerem a condição (tempo, ambiente e recursos) para que o estudante receba a orientação para estudar, para fazer tarefas, para utilizar-se das variadas técnicas de leitura, análise e manipulação de dados e informações, o professor, tem sua parcela de contribuição em estimular os estudantes a: QUERER estudar (ter uma atitude positiva para o estudo); PODER estudar (ter aptidões como capacidade intelectual, vontade, hábitos de estudo, condições pessoais, familiares); SABER estudar, dominar técnicas, utilizar estratégias que favoreçam a aprendizagem. Dessa forma, ofereceremos aos estudantes as condições básicas para a aquisição de competências e habilidades nas distintas áreas do conhecimento humano. Essas aulas favorecem ao aluno o desenvolvimento de questões fundamentais para a realização de um bom estudo, RESPONSABILIDADE PESSOAL, ORGANIZAÇÃO PESSOAL, ORGANIZAÇÃO MATERIAL, TÉCNICAS DE ESTUDOS.

Objetivos do Estudo Orientado:

- ✓ Reconhecer a necessidade e importância da aquisição de hábitos e rotinas de estudo.
- ✓ Identificar os hábitos essenciais para a criação de uma rotina de estudos.
- ✓ Reconhecer os elementos essenciais para o ato de estudar.
- ✓ Compreender a diferença entre intensidade e qualidade de estudo.
- ✓ Apropriar-se da capacidade de se organizar para estudar.
- ✓ Consolidar hábitos e rotinas de estudo.
- ✓ Compreender e aplicar técnicas de estudo na rotina diária tais como:
 - Relatório
 - Trabalho de Pesquisa
 - Resumo
 - Fichamento
 - Esquema
 - Slides
 - Seminário

- Cabeçalho
- Técnicas de apresentação de trabalho
- Mesa redonda
- Debate
- Estudo Intercalado
- Cartazes
- Autoexplicação
- Interrogação Elaborativa
- Mnemônicos
- Grifar

• **PRÁTICA DE LABORATÓRIO:**

A disciplina Práticas de Laboratório objetiva relacionar o conhecimento sistematizado em sala de aula às experiências práticas voltadas para o conhecimento científico, criando um espaço próprio para a observação de fenômenos, o registro sistematizado de dados, a formulação e o teste de hipóteses e a inferência de conclusões. Sendo assim, é fundamental que os professores dos componentes curriculares de Química, Física e Biologia planejem suas aulas de forma colaborativa para que o objetivo proposto seja alcançado.

As atividades experimentais podem e devem contribuir para o melhor aproveitamento, entretanto, é fundamental que se tenha a devida clareza dos fins a que se pretende chegar. É necessário, então, estabelecer regras e rotinas específicas para sua utilização.

As aulas de práticas de laboratório acontecem em forma de rodízio semanal entre os componentes curriculares de Química, Física e Biologia.

• **PROJETO DE VIDA:**

A disciplina Projeto de Vida é uma das Metodologias de Êxito da Escola da Escolha oferecida aos estudantes e compõe a parte diversificada do currículo. O Projeto de Vida é o caminho traçado entre aquele que “eu sou” e aquele que “eu quero ser”, é o traçado entre o “ser” e o “querer ser”.

O lugar onde se fala e se age está sempre no tempo presente. Por isso, um Projeto de Vida parte da percepção de onde se está para onde se quer chegar. Isso envolve uma reflexão cuidadosa da bagagem que é preciso levar e como adquiri-la: os valores que serão fundamentais nessa travessia permeada de escolhas, os conhecimentos, repertórios culturais e morais que serão necessários para a tomada de decisões nas três dimensões da vida humana (pessoal, social e produtiva) e, finalmente, o sentido da própria existência quando se pensa na auto realização.

Projeto de Vida não é um “projeto de carreira” ou o resultado de um teste de vocações. A vida se realiza em dimensões onde a carreira profissional é um dos elementos fundamentais pelos quais é necessário decidir, assim como o estilo de vida que se quer ter, os valores que nortearão os relacionamentos que se estabelecerão ao longo da vida pessoal e social, dentre tantos outros, que se ordenam e reordenam nos cenários de cada um e que requer uma margem para rever roteiros, mudar estratégias, acrescentar ou suprimir metas, atentar ao que aumenta ou diminui a potência de si, questionar as formas de viver e decidir por quais vias seguir para a plenitude e a alegria de viver.

Por isso, a sua elaboração exige uma formação em que os elementos cognitivos, socioemocionais e as experiências pessoais devem constituir uma base a partir da qual o jovem consolide seus valores, conhecimentos e competências para apoiar-se na construção do seu Projeto de Vida.

Um projeto é a representação daquilo que é diante daquilo que potencialmente será. Projeto de Vida na Escola da Escolha é uma espécie de “primeiro projeto para uma vida toda”. É uma tarefa para a vida inteira, certamente a mais sofisticada e elaborada narrativa de si, que se inicia nesta escola.

É preciso cuidado para não repetir os padrões, dizer para o jovem “o que ele deve ser” ou o que ele “deve fazer para ser alguém”. Mas há a necessidade de incentivá-lo e apoiá-lo no processo de reflexão sobre “quem ele sabe que é” e “quem gostaria de vir a ser” e ajudá-lo a planejar o caminho que precisa construir e seguir para realizar esse encontro.

Ao final do Ensino Médio, cada jovem deverá ter minimamente traçado aquilo que deseja

construir nas dimensões pessoal, social e produtiva da vida, num curto, médio e longo prazo. Isso deve ser fruto de um processo no qual o jovem aprende a projetar no futuro os seus sonhos e ambições e a traduzi-los sob a forma de objetivos, de metas traçadas, de prazos definidos para a sua realização.

A escola oferece, então, a partir do seu projeto escolar, um conjunto de ações educativas alinhadas com a família, mas cabe ao jovem empregar uma boa dose de cuidados, determinação e obstinação pessoal para a sua realização.

Competências trabalhadas nas aulas de projeto de vida:

Autodeterminação, Planejamento, Perseverança, Otimismo, Autonomia, Espírito Gregário, Responsabilidade, Solidariedade, Respeito, Autoconhecimento, Autoconfiança, Iniciativa e a capacidade de fazer escolhas.

• AVALIAÇÃO SEMANAL:

Avaliação Semanal é uma disciplina do Núcleo Diversificado, e compõe a modulação escolar, e esta inserida no horário de aulas.

A Avaliação Semanal é composta por 03 (três) Blocos de Avaliações Objetivas (referentes aos componentes curriculares do Núcleo Básico Comum), Simulados e Produções de Texto. As referidas avaliações devem pautar-se nas competências e habilidades contempladas na Matriz de Referência do ENEM e nas Expectativas de Aprendizagens do Currículo de Referência da Rede Estadual de Goiás.

A elaboração das avaliações semanais será fundamentada nos documentos oficiais da Educação Básica, tais como:

- ✓ Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998a);
- ✓ Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006);
- ✓ Resolução CEE/CP Nº 5/2011;
- ✓ Currículo de Referência da Rede Estadual de Goiás

A disciplina em questão é elaborada nos termos da Resolução 05 do CEE/GO e da Lei nº 9.394/96, é um processo diagnosticador, formativo, emancipador, devendo realizar-se contínua e cumulativamente com absoluta prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos formativos sobre os informativos, visando à busca de subsídios para o aprimoramento do processo educacional e para a avaliação institucional. Nesse sentido, a avaliação tem por objetivo contribuir para o pleno desenvolvimento do estudante, de sua cidadania e de sua qualificação para o trabalho, consoante legislação em vigor.

Tendo em vista que a avaliação é redimensionadora da ação pedagógica e deve assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica, por meio da avaliação, os educadores devem:

- I. Identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagem e detectar problemas de ensino;*
- II. Tomar decisões sobre a utilização de estratégias e abordagens de acordo com as necessidades dos educandos;*
- III. Criar condições de intervir de modo imediato e a longo prazo para sanar dificuldades e redirecionar o trabalho docente;*
- IV. Manter a família informada sobre o desempenho dos educandos;*
- V. Reconhecer o direito dos estudantes e da família de discutir os resultados de avaliação, inclusive em instâncias superiores à escola, revendo procedimentos sempre que as reivindicações forem procedentes;*
- VI. Utilizar vários instrumentos e procedimentos, tais como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, avaliações objetivas e subjetivas, simulados, questionários, dentre outros, tendo em conta a sua adequação à faixa etária e às características de desenvolvimento do*

educando;

- VII. *Fazer prevalecer os aspectos qualitativos da aprendizagem do estudante sobre os quantitativos, bem como os resultados ao longo do período sobre os de eventuais avaliações finais, tal como determina a alínea "a" do inciso V do art. 24 da Lei nº 9.394/96;*
- VIII. *Considerar, cotidianamente, a efetiva presença e a participação do estudante nas atividades escolares; a capacidade de se apropriar dos conteúdos disciplinares inerentes à sua idade e série, visando à aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento das habilidades de ler, escrever e interpretar e criar, a aquisição de atitudes e de valores indispensáveis ao pleno exercício da cidadania, a comunicação com os colegas, com os professores, com os agentes educativos e com a sociedade;*
- IX. *Considerar o processo avaliativo é responsabilidade não somente do professor da disciplina, mas de todos os docentes que ministram os componentes curriculares da área, reunidos em conselho de classe.*

• **PÓS-MÉDIO:**

A disciplina Pós-Médio tem como objetivos:

- ✓ Instruir acerca das inscrições de vestibulares como por exemplo o pedido de isenção de matrículas;
- ✓ Mostrar possibilidades de ingresso, o que é e como funciona o Prouni, Sisu, Fies, etc;
- ✓ Possibilitar ao estudante rever e aprofundar o conteúdo aprendido ao longo da vida escolar a partir da proposta teórico-metodológica de processos seletivos de variadas universidades.
- ✓ Motivar o estudante a estudar por dispor de um momento específico para sanar dúvidas que eles possam vir a ter durante as aulas;
- ✓ Promover simulados para que o aluno conheça a realidade de cada instituição de ensino que pretende ingressar;
- ✓ Orientar o educando da 1ª série a respeito dos vestibulares seriados (SAS, PAS);
- ✓ Orientar acerca das possibilidades acadêmicas e o mundo do trabalho;
- ✓ Munir o discente das informações necessárias para que possa estar atento às possibilidades que lhe são pertinentes no mundo acadêmico.

Para que estes objetivos sejam alcançados, as aulas de Pós-médio não podem ter a mesma performance das aulas do núcleo comum. Precisam ter uma metodologia diferenciada de modo a envolver o estudante. Assim a metodologia das aulas e recursos utilizados devem ser trabalhados de forma dinâmica, incorporados aos conteúdos da disciplina. Todos esses mecanismos devem ser diversificados para que se tornem dinâmicos para os alunos.

As aulas do pós-médio devem:

- ✓ Trabalhar de forma interdisciplinar;
- ✓ Ser diferenciadas das aulas do Núcleo Comum;
- ✓ Selecionar conteúdos de relevância dentro de cada disciplina tendo como foco o que os alunos buscam em seu projeto de vida no que diz respeito a vida acadêmica;
- ✓ Revisar conteúdos de relevância para prestar vestibular;
- ✓ Praticar resolução de exercícios de vestibular ou ENEM.
- ✓ Elencar os conteúdos a serem utilizados.
- ✓ Revisar os conteúdos antes de iniciar os exercícios.

• **ELETIVA:**

A Eletiva, e componente obrigatório do Currículo Diversificado das Escolas de Tempo Integral, Modelo Escola da Escolha, a mesma é oferecida semestralmente na perspectiva de ampliação do repertório cultural do estudante, da sua capacidade de decidir, de conviver/planejar, decidir em

grupo etc.

Ofertada a partir de um cardápio criado pelos professores onde os estudantes também poderão sugerir temas. São elaborados em torno de temas, conteúdos, assuntos relativos às áreas e disciplinas da BNCC, com enfoque interdisciplinar.

Nesta instituição são oferecidas 08 eletivas, sendo que cada uma comportará no mínimo 20 alunos. O horário semanal será o mesmo para todas as séries/turmas, permitindo que estudantes de turmas diferentes participem da mesma Eletiva em função dos seus interesses.

É uma disciplina de escolha do aluno onde devem possibilitar ao estudante:

- ✓ A construção do seu próprio currículo;
- ✓ A ampliação, diversificação e/ou aprofundamento de conceitos;
- ✓ O favorecimento da preparação para a futura aquisição de capacidades específicas e de gestão para o mundo do trabalho, dentre outras.
- ✓ Cursar uma única disciplina eletiva, cujo tema esteja de acordo com os seus objetivos de vida.

As disciplinas eletivas são estruturadas:

- ✓ Com a presença de no mínimo 2 professores de áreas distintas;
- ✓ Compulsórias para o estudante, porém de livre escolha;
- ✓ Culminância no final de cada semestre na qual os estudantes e professores apresentam seus produtos finais, com exposição das eletivas e respectivos temas no pátio da escola.
- ✓ De caráter essencialmente prático;
- ✓ Oferecidas semestralmente;
- ✓ Com eixo interdisciplinar.

- **CLUBES JUVENIS/PROTAGONISMO JUVENIL:**

O Clube Juvenil é um espaço destinado ao jovem no qual, através da sua experiência, ele poderá desenvolver diversas competências e habilidades, como por exemplo, a autonomia, a capacidade de trabalhar em equipe e de tomar decisões, a auto-organização e muitas outras.

O que há de mais legal nos Clubes é que eles possibilitam a INTEGRAÇÃO, e isso permite que diversas pessoas, com diversos conhecimentos, jeitos e pensamentos trabalhem juntas em torno de um mesmo objetivo. E assim, fica mais fácil conhecer muitas pessoas na escola e aumentar o seu conjunto de amigos, parceiros e aprendizados.

Os Clubes são organizados a partir de uma determinada área de interesse, nestes os membros desenvolvem atividades que proporcionam trocas de informações, de experiências e muitos aprendizados importantes relacionados ou não à vida escolar. E tudo isso mantendo o jeito jovem de ser, de ver e de pensar.

Mas é preciso lembrar que o Clube Juvenil não é o espaço para fazer tudo o que se quer, de qualquer jeito e a qualquer hora. Assim não é protagonismo, é irresponsabilidade.

Para começar o Clube, é importante que o estudante conheça bem o projeto da escola e saiba muito bem o que quer e gosta de fazer. Estruturar o Clube é de extrema importância porque é isso que fará com que todos os seus associados trabalhem em busca da transformação de metas comuns em resultados para todos. Para essa parte é interessante seguir um modelo de organização que atenda às necessidades do Clube, ou seja, não se pode criar uma função que não terá utilidade ou não se relaciona com a ideia proposta pelo Clube. Então para a estruturação é necessário seguir três princípios básicos:

1º As necessidades da equipe:

Nesse ponto destacamos a importância de perceber o tamanho da equipe e o grau de compreensão que os membros têm dos temas que serão trabalhados. É assim que a divisão das tarefas acontece de maneira que todos trabalhem naquilo onde possuem mais habilidades. Depois, quando o Clube estiver bem estruturado a partir das forças de cada um, pode ser iniciado um processo de troca que viabilizará o aprendizado de coisas novas por quem ainda

não sabe trabalhar nos outros setores do Clube. Mas só depois do Clube estar funcionando.

2ª As demandas de trabalho do clube:

Aqui vemos a importância de considerar o tamanho do trabalho para cada área que o grupo pretende atuar, ou seja, a equipe tem que ser proporcional ao tamanho do trabalho. Não adianta contar com mais pessoas do que realmente a necessidade indica.

3ª O nível de comunicação que se pretende manter:

Esse ponto nos mostra que dependendo do tamanho e da organização que a equipe pretende ter, a comunicação pode ser comprometida e com isso atrapalhar todo o trabalho. Nesse caso é sempre importante lembrar que quanto mais complexa for a organização da equipe mais difícil será manter o grupo articulado e se comunicando de maneira eficaz.

A Constituição dos Clubes Juvenis não pode ocorrer antes dos 30 dias que iniciou as aulas, pois todos os alunos devem compreender como esta metodologia funciona. Após ocorrido os 30 dias, cada aluno protagonista que interessa em criar seu clube deverá fazer inscrição junto a coordenação do Núcleo Diversificado. Poderão ser formados quantos clubes houver interesse, porém esses deverão ser aprovados pelo grupo gestor da escola e pelo coordenador do núcleo diversificado. Os clubes Juvenis devem ter seu plano de ação próprio, não desassociado da proposta pedagógica da escola.

Em anexo, lista com os nomes dos Clubes Juvenis criados para este ano de 2018.

7.5.2 - CONSELHO DE CLASSE

O Conselho de Classe é um colegiado de natureza deliberativa e consultiva em assuntos didático-pedagógicos com atuação restrita a cada classe da unidade escolar, tendo como objetivo acompanhar o processo-ensino-aprendizagem conforme Resolução CEE nº 5, de 10 de junho de 2011. Os Conselhos de Classe são realizados bimestralmente, com a participação de pais, alunos, professores, conselho escolar e grupo gestor, sendo considerados dias letivos.

7.5.3 –CLASSIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Classificação é o procedimento legal que permite a inserção do educando no sistema de escolarização regular, após aferição de seu desenvolvimento mediante provas específicas.

A Classificação somente pode ser aplicada ao aluno que comprovadamente, não possui escolarização anterior ou se achar fora do sistema educativo há mais de 1 (um) ano, e que demonstrar, de forma satisfatória, grau de desenvolvimento e experiência compatíveis com aqueles exigidos na série para qual for submetido à avaliação. O aluno sem comprovante de vida escolar anterior, no ato da matrícula, deve ser submetido à classificação, que o posicionará na etapa compatível com seu grau de desenvolvimento e conhecimentos já adquiridos, obedecidos os parâmetros desta Resolução e da legislação que rege. A classificação pode ser aplicada em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental.

A Classificação é um procedimento executado nesta unidade escolar em conformidade com a Resolução CEE nº 5, de 10 de junho de 2011 e Regimento Escolar desta instituição.

7.5.4 – RECLASSIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

A reclassificação é o reposicionamento do aluno em série mais avançado, após avaliação de seu grau de desenvolvimento, quando o mesmo demonstrar habilidades e conhecimentos acima do nível da série em que foi matriculado.

A Reclassificação é um procedimento executado nesta unidade escolar em conformidade com a Resolução CEE nº 5, de 10 de junho de 2011 e Regimento Escolar desta instituição.

7.5.5 – PROGRESSÃO PARCIAL

Entende-se por Progressão Parcial o procedimento que permite a promoção do educando nos conteúdos curriculares em que demonstrou domínio, e a sua retenção naqueles em que ficou evidenciada deficiência de aprendizagem escolar, necessitando por isso, de novas oportunidades de aprendizagem, viabilizadas em procedimentos pedagógicos e administrativos, oferecidas pela unidade escolar e previsto e regulamentado no Regimento da instituição. Só será permitido ao aluno ficar em progressão parcial em duas disciplinas.

A Progressão Parcial neste estabelecimento de ensino está em conformidade com a

Resolução CEE nº 5, de 10 de junho de 2011, Resolução CEE Pleno de 03 de julho de 2006 e Regimento escolar.

7.6 - EDUCAÇÃO ESPECIAL

A educação especial é concebida como uma das modalidades da Educação Nacional que perpassa o sistema educacional em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. É oferecida como um conjunto de serviços e recursos especializados para complementar e suplementar o processo de ensino aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e demais necessidades especiais transitórias e/ou permanentes de modo a garantir o desenvolvimento de suas potencialidades sociais, políticas, psicológicas, criativas e produtivas para a formação cidadã (Resolução CEE nº 7, de 15 de dezembro de 2006).

Segundo o art. 58 da Lei de diretrizes e bases da educação nacional, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996; “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.”

A educação especial se constitui num conjunto de recursos pedagógicos e de serviços de apoio que atendam o direito à educação de todos os alunos com necessidades educacionais especiais. E por educando com necessidades especiais entendem-se todas as crianças, jovens e adultas, cujas necessidades decorrem de suas características peculiares ou de suas dificuldades de aprendizagem, permanentes ou transitórias.

Os objetivos da educação especial são os mesmos da educação em geral, o que difere é o atendimento, que passa ser de acordo com as diferenças individuais do educando. O trabalho desenvolvido nas salas de aulas comuns está relacionado à viabilização de um processo ensino aprendizagem que considera a diversidade de estudantes e sua multiplicidade de níveis de desenvolvimento, ritmos e estilos de aprendizagem, concebendo o currículo como sendo caracteristicamente flexível.

A Educação Especial nesta unidade escolar está em conformidade com LDB 9394/96, Resolução CEE nº 5, de 10 de junho de 2011, Resolução CEE nº 7, de 15 de dezembro de 2006 e Regimento Escolar desta instituição.

8 - MARCO GEOGRÁFICO

O CEPI Polivalente Professora Antusa, situado à Rua das Laranjeiras S/N, Setor Aeroporto, em Campos Belos no Estado de Goiás, atende aos alunos do município, cidades e estado vizinhos.

O prédio escolar situa-se em um lugar de fácil acesso, às margens da rodovia GO 118 (cento e dezoito), próximo ao Campus da UEG (Universidade Estadual de Goiás), Centro Olímpico Padre Magalhães, Ginásio de Esporte e da CRECE (Coordenação Regional de Educação Cultura e Esporte).

A estrutura física do prédio contempla a acessibilidade parcial, como rampas e corrimões, pátio coberto amplo e arejado, bem como pátio multiuso.

8 APÉNDICE

Apêndice A - Termo de Assentimento Livre Esclarecido

Você está sendo convidado (a) a participar de forma voluntária da pesquisa intitulada: “UMA PROPOSTA PARA A RELAÇÃO PROFESSOR – ALUNO SURDO DO CENTRO DE ENSINO EM PERÍODO INTEGRAL POLIVALENTE PROFESSORA ANTUSA (CEPI) – CAMPOS BELOS (GO) ”, que será Centro de Ensino em Período Integral Polivalente Professora Antusa (CEPI) da cidade de Campos Belos. GO. Esse projeto encontra-se sob a coordenação de Anna Kelly Souza Santos Cardoso – lotado no Instituto Federal Goiano Campus Campos Belos. Seu responsável permitiu que você participe. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser e não terá nenhum problema se desistir.

O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é de concretizar, cada vez mais, as práticas de respeito, de equidade à diferença, já que, na educação inclusiva não basta somente que o surdo seja inserido em salas de aula, mas principalmente que seja atendido nas suas necessidades especiais, respeitando sua história de vida, promovendo a inclusão dele no âmbito escolar do Centro de Ensino em Período Integral Polivalente Professora Antusa (CEPI) da cidade de Campos Belos. GO.

Para participar deste estudo, solicitamos a sua especial colaboração em responder um questionário que conterà perguntas relativas aos seus dados socioeconômicos, relação com os estudos e com a matemática, dentre outras. E também contamos com sua especial colaboração em participar do curso de nivelamento oferecido.

Você poderá ler o questionário antes de respondê-lo, sem nenhum problema. Este estudo apresenta risco mínimo. É garantida indenização diante de danos eventuais consequentes e comprovados pela pesquisa, a equipe que aplica o questionário o (a) acompanhará e prestará toda assistência necessária. Na aplicação do questionário pode haver constrangimento por não entender alguma pergunta, por isso, o mesmo será lido em voz alta e detalhado (explicando pergunta por pergunta) buscando dirimir qualquer dúvida, e assim algum constrangimento. Caso haja alguma dúvida no momento de responder, o aplicador estará a sua disposição para sanar individualmente qualquer dúvida. Você não será identificado em nenhum tipo de publicação. Você pode procurar a equipe de pesquisa e o pesquisador responsável caso necessite. Caso faça a opção por não responder qualquer pergunta ou mesmo desistir de participar da pesquisa, ainda que você já tenha respondido algumas questões, saiba que isso não lhe trará nenhum prejuízo algum, estando ciente de que não ficaremos aborrecidos e entenderemos qualquer que seja o seu motivo. É importante frisar que você não terá nenhum gasto com a sua participação no estudo e também não receberá pagamento pela mesma.

Todo material produzido como resultado dessa pesquisa será armazenado, sob responsabilidade do pesquisador, em uma sala com devida segurança e será manuseado somente pelos pesquisadores envolvidos no projeto. Esse material ficará guardado por um período de cinco anos para subsidiar a execução de outros trabalhos científicos, se necessário, e depois serão destruídos.

O participante poderá ter acesso ao resultado do estudo através de trabalhos científicos produzidos, como pôsteres, resumos e ou artigos. Sua participação neste estudo é muito importante e voluntária. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Após a leitura e esclarecimentos, caso aceite fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em todas as folhas e em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade do pesquisador responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins. Caso queira contactar o pesquisador responsável por esta pesquisa para o esclarecimento de qualquer dúvida ou quiser manifestar sua insatisfação ou mesmo críticas sobre essa pesquisa, não hesite em contactar a Anna Kelly Souza Santos Cardoso, IF Goiano

Campus Campos Belos - Rodovia GO-118 Qd. 1-A Lt. 1 Setor Novo Horizonte CEP: 73840-000, Campos Belos - GO, e-mail: anna.cardoso@ifgoiano.edu.br, e ou o Comitê de Ética em Pesquisa do IF Goiano, Av 88 no. 310 Setor Sul Goiânia - Goiás, cep 74085-10 e-mail cep@ifgoiano.edu.br, telefone: (62) 3605 - 3600.

Declaração de Assentimento

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Campos Belos, ____ de _____ de 20 ____

Assinatura do(a) participante

pesquisador(a)

Assinatura do(a)

Apêndice B - Roteiro de entrevista para os professores regentes

1. Qual a sua formação?
2. Qual o seu tempo de trabalho na área de educação?
3. Qual a disciplina que você leciona?
4. Você tem aluno surdo? Quantos?
5. O que você sabe sobre surdez?
6. Você sabe qual é o tipo e o grau de perda auditiva do seu aluno?
7. Você tem algum familiar ou amigo surdo?
8. Você conhece e sabe e usar a Libras?
9. Como está sendo a sua experiência com aluno (a) surdo (a)?
10. Qual é o papel do intérprete de Libras?
11. Como se dá a comunicação entre você e o (a) aluno (a) surdo (a)?
12. Você já participou de algum curso de Libras? Trouxe algum tipo de contribuição ao seu cotidiano na docência para o (a) aluno (a) surdo (a)?
13. Quais as estratégias que você utiliza para explicar os conteúdos para aluno (a) surdo (a)?
14. Como acontece avaliação do (a) aluno (a) surdo (a)?
15. Você sente dificuldades para ensinar o (a) aluno (a) surdo (a)?

Apêndice C- Roteiro de entrevista para intérprete de Libras:

- 1- Qual a sua formação?
- 2- Como você aprendeu Libras?
- 3- Há quanto tempo você atua como intérprete educacional?
- 4- Você passou por algum curso de formação para atuar como intérprete de Libras?
- 5- Na sua opinião as relações entre o professor e o intérprete são bem definidas?
- 6- Os professores têm estratégias pedagógicas diferenciadas para o (a) aluno (a) surdo (a)?
- 7- Você participa das reuniões do planejamento pedagógico?
- 8- Você auxilia o professor na elaboração da atividade prática?
- 9- Você tem acesso prévio aos conteúdos que serão trabalhados?
- 10- O (a) aluno (a) surdo(a) domina Libras? Se não, o que você faz?
- 11- Quais as dificuldades encontradas por você, no que se refere ao repasse dos conteúdos para alunos?

Apêndice D - Roteiro de entrevista para a aluna surda.

1. Quantos anos você tem?
 2. Qual série que está cursando?
 3. Em que momento da sua vida a surdez surgiu?
 4. Você sabe Libras?
 5. Com que idade você começou a aprender Libras?
 6. Em sua opinião, é importante aprender Libras?
 7. Você tem interprete em sala de aula?
 8. Desde quando?
 9. Qual a função da interprete em sala de aula?
 10. Você frequenta a sala de recursos no contra turno?
 11. Você já sofreu algum tipo de preconceito na escola?
 12. Como os professores se comunicam com você?
 13. Os professores trazem recurso diferenciados para que você compreenda melhor os conteúdos?
 14. Você se sente incluída no seu ambiente escolar?
- Como foi participar desta entrevista?

Apêndice E - Roteiro de entrevista com a coordenadora pedagógica

1. Qual a sua formação?
2. Qual o seu tempo de trabalho na área de educação?
3. Qual a sua atuação hoje na escola?
4. Você já participou de algum curso sobre deficiência auditiva, alguma oficina ou curso de Libras?
5. Como foi o processo de entrada da aluna surda nesta escola?
6. Foram tomadas algumas medidas organizacionais e pedagógicas para implantar a inclusão da aluna surda nesta escola? Quais?
7. Foram identificadas dificuldades no início deste processo? Quais?
8. Como foi desenvolvido o atendimento pedagógico para a aluna surda?
9. O Projeto Político Pedagógico é adaptado para a aluna surda? Pode ser encaminhado o mesmo a pesquisadora?
10. Existe algum documentos e registros da ação pedagógica? Pode ser encaminhado o mesmo a pesquisadora?
11. Como ocorreram as interações entre a equipe pedagógica e a aluna surda?
12. Como você avalia a experiência de inclusão da aluna surda na escola?