

FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DA ESCOLA: articulação entre libras, língua portuguesa e currículo na educação de surdos

Lara Regina Cassani Lacerda

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Brasil

Alexandro Braga Vieira

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Brasil

Resumo

Objetiva compreender temáticas que profissionais da Educação atuantes em escolas jurisdicionadas à Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia/ES com a matrícula de surdos apontam à formação continuada. Fundamenta-se em Boaventura de Sousa Santos (2007, 2010) e autores da educação especial, como Quadros (1997) e Lacerda (2006). Recorre à pesquisa qualitativa e ao estudo de caso, utilizando-se da análise documental, momentos de formação continuada e a realização de grupos focais e entrevistas, envolvendo técnicos pedagógicos e supervisores escolares da Superintendência Regional de Educação, pedagogos, coordenadores e equipes do atendimento educacional especializado que atuam nas escolas. Os dados foram produzidos no período de julho e dezembro de 2018 e os resultados evidenciam a necessidade da formação continuada em contexto a partir de temáticas advindas dos profissionais da Educação; propostas de formação que desafiam esses sujeitos a comporem currículos mais atentos à inclusão dos surdos; a vinculação teoria e prática nos investimentos contínuos (e não pontuais/espaciais) de formação docente; a articulação da classe comum e das redes de apoio na aprendizagem da Libras, do Português como segunda língua para o surdo e dos demais componentes curriculares.

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

Abstract

It aims to understand topics that Education professionals working in schools under the jurisdiction of the Regional Superintendence of Education of Nova Venécia / ES with the registration of deaf people point to continuing education. It is based on Boaventura de Sousa Santos (2007, 2010) and authors of special education, such as Quadros (1997) and Lacerda (2006). It uses qualitative research and case study, using documentary analysis, moments of continuous training and the realization of focus groups and interviews, involving pedagogical technicians and school supervisors from the Regional Superintendence of Education, pedagogues, coordinators and educational service teams specialized in schools in the period of July and December of 2018. As a result, it highlights the need for continuing education in context based on themes arising from Education professionals; training proposals that challenge these subjects to compose curricula that are more attentive to the inclusion of deaf people; the link between theory and practice in continuous (and not punctual / spaced out) investments in teacher training; the articulation of the common class and the support networks in learning Libras, Portuguese as a second language for the deaf and other curriculum components.

Keywords: Special education; Deaf education; In-context training; Curriculum.

Introdução

A inclusão de surdos nas escolas comuns tem demandado a constituição de políticas educacionais, dentre elas, investimentos na formação dos profissionais da Educação. Mesmo com avanços na formação inicial com os Cursos de Letras-Libras e Pedagogia Bilingue, além de algumas ações desencadadas pelos Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) para a continuada, muitas vezes, as insipientes políticas de formação continuada constituídas pelos sistemas de ensino levam esses profissionais buscarem por capacitações, quase sempre, centradas na aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e sistematizadas por empresas privadas, sem atrelar, o acesso ao currículo escolar de maneira mais ampla.

Diante desse cenário, buscamos dialogar, com profissionais envolvidos com a escolarização de estudantes surdos matriculados em 11 (onze) escolas públicas comuns vinculadas à Superintendência Regional de Educação (SRE) de Nova Venécia/ES para compreender temáticas que consideram importantes à formação continuada no tocante ao direito à Educação desses estudantes nas escolas comuns. Nova Venécia se localiza na região noroeste do Espírito Santo e sedia uma das 11 Superintendências Regionais de Educação vinculadas à Secretaria Estadual de Educação e responsáveis por jurisdicionar as escolas da região em que se localiza.

Compor processos de formação a partir da realidade existente nas escolas nos ajuda compreender que o acesso à língua de sinais é necessário/imprescindível à escolarização dos estudantes surdos, inclusive desde a Educação Infantil e não tardiamente, como também é o desenvolvimento de ações pedagógicas para apropriação de outros conhecimentos sistematizados, promovendo igualdade de oportunidades, explorando potencialidades, estimulando e possibilitando trocas entre todos os envolvidos no processo. Essas reflexões nos levam a defender oportunidades de formação docente comprometidas com a apropriação dos conhecimentos curriculares para os surdos na intrínseca relação com a aprendizagem da Libras como primeira língua e do português na modalidade escrita como segunda.

Os momentos de formação se colocam como alternativas aos profissionais da educação para compreenderem que a inclusão escolar deve romper com paradigmas e práticas enraizadas trazidas por uma cultura pedagógica pensada para um padrão de estudante. A prática docente se renova quando acompanha a evolução dos direitos de as pessoas terem acesso, permanência e aprendizagem na escola comum, evoluindo de acordo com as potencialidades/necessidades dos estudantes.

Atualmente, podemos perceber movimentações nos sistemas de ensino e escolas para compreensão diferenciada da surdez, possibilitando ao surdo construir processos de subjetividade que evidenciem suas potencialidades e independência em relação à língua. Trata-se de lutas diárias dos movimentos sociais organizados em defesa da Educação como direito social e uma conquista que merece ser reconhecida e respeitada. Assim, admitimos o sujeito surdo como alguém que apresenta certa diversidade linguística e usuário de uma língua própria, tendo o direito de ser estudante das escolas comuns, necessitando que os

espaços escolares garantam as acessibilidades necessárias para que ele tenha acesso ao conhecimento mediado.

Por considerar esse cenário, as discussões trazidas neste texto buscam diálogos com Boaventura de Sousa Santos (2007, 2010), pelo fato de advogar por uma justiça social, mas também cognitiva, abrindo caminhos para que compreendamos a importância de propostas de formação continuada que façam imbricar os vários conhecimentos pertinentes à escolarização dos surdos nas escolas comuns. Além disso, apresentamos os procedimentos metodológicos constituídos para a condução da investigação – a pesquisa qualitativa e os pressupostos do estudo de caso – bem como as discussões com os dados e, por último, as considerações finais.

Aproximações de Boaventura de Sousa Santos com a Educação de Surdos

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

Compartilhamos com o autor o ensinamento de que temos o direito à igualdade quando a diferença nos inferioriza e temos direito à diferença quando a igualdade nos descaracteriza (Santos, 2010, p. 313). Assim, ao analisar os processos de inclusão de estudantes surdos na escola comum, defendemos a necessidade de equalizar a apropriação dos conhecimentos como um direito comum e o respeito às particularidades de aprendizagem, processo que perpassa por reconhecer a diferenciação linguística entre L1-Libras e L2- português escrito, assim como a acessibilidade curricular para atendimento a esses sujeitos. Nesse contexto, encontramos o acolhimento das diferenças sem descaracterizar o sujeito e reduzi-lo a uma condição específica, mas sim respeitá-lo, compondo a acessibilidade curricular necessária para que ele seja contemplado no planejamento e na organização escolar.

Para a relação entre igualdade e diferença, torna-se necessário colocar em análise pensamentos hegemônicos que se manifestam por uma racionalidade denominada “razão indolente” que se mostra preguiçosa, única e exclusiva por não se exercitar o suficiente para poder ver a riqueza inesgotável de conhecimentos/experiências existentes no mundo contemporâneo (Santos, 2007, 2010). Embora em algumas escolas a Libras seja ensinada para surdos e ouvintes, mas, por não ser majoritária, a razão indolente projeta a ideia de que ela é menos importante que a Língua Portuguesa (utilizada pela maioria dos alunos); que a cultura surda não precisa ser explorada na/pela escola e que os currículos escolares precisam dar conta daqueles estudantes que não apresentam nenhum tipo de deficiência, excluindo o

surdo, por exemplo, dos processos de ensino-aprendizagem que se desenrolam nas escolas comuns.

Na compreensão de Santos (2010, p. 281), a “razão indolente” constitui “[...] os excluídos foucaultianos, o ‘eu’ e o ‘outro’, simétricos numa partilha que rejeita ou interdita tudo o que cai no lado errado da partilha”. Nesse sentido, compreendemos, com Santos (2010), o quanto os estudantes surdos, muitas vezes, são reféns da condição de não ouvintes e significados como incapazes de progredir nos estudos, já que a “razão indolente” faz com que muitos professores acreditem que a falta de formação específica os desobriga a mediar a aprendizagem desses sujeitos, cabendo ao intérprete escolar e à frequência nas salas de recursos multifuncionais a responsabilização pela mediação da aprendizagem no contexto escolar.

Com isso, desperdiça-se um vasto ramo de conhecimentos que esse aluno leva para a escola, nega-se a apropriação do currículo, bem como o compartilhamento de experiências enriquecedoras de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos. A isso denominamos, segundo as palavras de Santos (2007), “epistemicídio”, ou seja, a morte de outros saberes, a destruição de conhecimentos e o desperdício de experiências.

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

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

Na busca por combater as atitudes contidas no conceito de “razão indolente”, o autor destaca duas importantes vertentes que são as “sociologias das ausências e das emergências”. Na primeira, Santos (2007) busca compreender como as ausências são produzidas. Tenta mostrar que o que não existe é produzido ativamente como não existente, como uma alternativa não crível, descartável e invisível à realidade hegemônica de mundo. No caso da escolarização do estudante surdo, evidencia que há uma língua, uma cultura, identidades e propostas de trabalho pedagógico que existem, mas invisibilizadas no contexto escolar. Com

a segunda sociologia, compõe movimentos para que essa produção invisível passe a ser vista e reconhecida como possível/potente e capaz de colaborar para as demandas existentes na esfera social. Com essa segunda sociologia, compõem-se espaços nos currículos escolares para que todas as produções culturais relativas aos surdos passem a fazer parte do trabalho pedagógico escolar, como também defendem Lacerda, Albres e Drago (2013) e Ruzza (2022).

[...] a participação na construção de um Currículo pelo Sujeito Surdo é um dos aspectos que enriquece o processo de compreensão dos contextos e conjunturas, que propicia uma intensificação do eu-pensante. Permite também a ‘Autoria Surda enquanto apropriação e elaboração, pelo Sujeito Surdo, das escolhas sobre sua própria vida’ (Ruzza, 2022, p. 312).

Mediante a necessidade de enfrentar a indolência do pensamento moderno e suas monoculturas, Santos (2007), ao propor a Sociologia das Ausências e das Emergências, afirma que as monoculturas sejam confrontadas por um conjunto de ecologias, pois “[...] temos que fazer que o que está ausente esteja presente, que as experiências que já existem, mas são invisíveis e não críveis estejam disponíveis; ou seja, transformar os objetos ausentes em objetos presentes” (Santos, 2007, p. 32). Com as ecologias, podemos vislumbrar saberes diversos dialogando com o saber científico, respeitando tempos, espaços (local e global) e diferenças/igualdades, valorizando assim tudo o que se é produzido.

Como destaca Santos (2007), esse novo modo de produção de conhecimento busca inverter esse quadro indolente, substituindo as monoculturas pela emergência das ecologias. Essas se estruturam em cinco possibilidades: 1 – ecologia dos saberes, em que vários saberes passam a dialogar num mesmo ambiente, enriquecendo-o e fazendo emergir as contribuições que geram para a realidade social; 2 – ecologia das temporalidades, pois se reconhece que existe o tempo linear, porém consideram-se também outros tempos; 3 – ecologia do reconhecimento, porquanto as diferenças que valem são aquelas que não produzem invisibilidades e são frutos de um processo de eliminação das hierarquias; 4 – ecologia da “transescala”, pois destaca que é importante articular (em nossos projetos) as escalas locais, nacionais e globais; por fim, 5 – ecologia das produtividades, que consiste na recuperação e na valorização dos sistemas alternativos de produção que se tornaram ocultas pelo capitalismo produtivista.

Na busca por combater as atitudes contidas no conceito de “razão indolente” no contexto escolar, podemos refletir, concordando com o autor, que não existe um saber único e acabado, como também não existe aquele sujeito que é totalmente desprovido de conhecimento. Para tanto, é necessário criar condições para que os saberes possam se traduzir uns nos outros e produzir cidadãos conscientes e emancipados socialmente. A articulação/diálogo entre saberes e experiências, Santos (2007, p. 39-40) denomina esse processo como “tradução”:

[...] um processo intercultural, intersocial [...] é traduzir saberes em outros saberes, traduzir práticas e sujeitos de uns aos outros, é buscar inteligibilidade sem

“canibalização”, sem homogeneização [...]. Portanto, é preciso tentar uma nova maneira de relacionar conhecimentos.

Na lógica da “tradução”, podemos destacar que a diversidade linguística na escola inclusiva tem o potencial de articular a Libras e a língua portuguesa para romper com as barreiras postas pela divisão entre o silêncio e a comunicação. Essas duas línguas podem buscar por processos de tradução em currículos capazes de possibilitar ao surdo o acesso crítico a conhecimentos prudentes que levam a uma vida decente, como nos faz pensar Santos (2008). Assim, será possível o diálogo entre diferentes vozes que se traduzem em conhecimentos e aprendizagens.

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

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

O caminho teórico-metodológico: a pesquisa qualitativa e o estudo de caso

O estudo buscou fundamentação na pesquisa qualitativa que “[...] implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. Como método, recorre aos pressupostos do estudo de caso que acordo com André (2013, p. 98):

O estudo de caso começa com um plano muito aberto, que vai se delineando mais claramente à medida que o estudo avança. A pesquisa tem como ponto inicial uma problemática, que pode ser traduzida em uma série de questões, em pontos críticos

ou em hipóteses provisórias. A problemática pode ter origem na literatura relacionada ao tema, ou pode ser uma indagação decorrente da prática profissional do pesquisador.

Os procedimentos adotados foram: a) solicitação à Secretaria de Estado da Educação para a realização do estudo, por meio da análise do projeto de pesquisa e de um ofício encaminhado ao representante da pasta; b) análise de documentos relativa às políticas de Educação de Surdos implementadas pela Secretaria de Educação¹; c) composição de um momento de formação com pedagogos e profissionais da Educação de Surdos em atuação nas 11 escolas jurisdicionadas à SRE de Nova Venécia/ES com matrícula de alunos surdos; d) um grupo focal com os últimos profissionais outrora citados; e) entrevista com uma técnica pedagógica em atuação no referido órgão para compreensão das políticas de Educação de Surdos implementadas pela Rede Estadual de Ensino.

O grupo focal adotou como eixos norteadores: a) a formação inicial para atuação frente à inclusão do estudante surdo; b) as redes de apoio para atendimento do surdo nas escolas comuns; c) o uso e difusão da Libras na escola como L1 para surdos e L2 para ouvintes; e) os processos de ensino-aprendizagem do estudante surdo. Buscou-se, nas narrativas dos professores, encontrar as pistas sobre temáticas que os participantes consideram importantes à formação continuada com base na realidade escolar que atravessada pela legislação vigente e a literatura produzida na área fortalece os saberes-fazeres docentes e a inclusão de surdos nas escolas comuns por meio da acessibilidade curricular. Para registro dos dados, utilizou-se, o diário de campo e gravadores para registro da formação, do grupo focal e da entrevista para posterior análise.

Os momentos formativos — palestra e grupo focal — foram compostos por técnicos pedagógicos e supervisores escolares da SRE, pedagogos, coordenadores e as equipes do AEE, que atuam nas escolas vinculadas à SRE de Nova Venécia. Para a palestra, realizada em 23-6-2018, no matutino, contamos com a presença de 54 (cinquenta e quatro) pessoas. Para a composição do grupo focal, realizado no mesmo dia da palestra, mas no vespertino, contamos com os profissionais do AEE e os pedagogos das 11 (onze) escolas que possuem a matrícula de estudantes surdos, além da presença de uma técnica pedagógica e uma supervisora escolar da SRE, compondo um total de 34 (trinta e quatro) participantes.

Como já dito, as entrevistas envolveram uma técnica pedagógica e uma supervisora escolar atuantes na SRE, que acolheram o estudo. Os dados foram coletados de julho a dezembro de 2018. A sistematização dos dados responde aos seguintes movimentos: a) organização e análise dos documentos consultados; b) transcrição das narrativas produzidas pelos sujeitos envolvidos na formação, na entrevista e no grupo focal; c) categorização das informações em eixos norteadores; d) análise das informações. A pesquisa obedece aos padrões éticos, sendo autorizada pelos órgãos competentes e pelos participantes, tendo todos assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Diálogos com os dados do estudo: as demandas de formação a partir dos olhares dos profissionais envolvidos no estudo

Para compreendermos a relevância da formação continuada para os profissionais que atuam com estudantes surdos nas escolas vinculadas à SRE de Nova Venécia/ES e os temas que apontam como relevantes, acreditamos ser necessário refletir sobre a formação inicial exigida pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo para contratação. Não há efetivos, sendo, todos, contratados temporariamente. Geralmente, a seleção se realiza por meio de contagem de certificações, portanto, não se realiza avaliações práticas.

Para professores de Libras, exige-se apenas nível médio, acrescida de Certificado do Prolibras ou de curso de formação de instrutor de Libras com 120 (cento e vinte) horas no mínimo. A prioridade para esse cargo é do profissional surdo, havendo duas inscrições distintas — candidato surdo e candidato ouvinte. Os intérpretes de Libras devem ser ouvintes e terem nível médio ou licenciatura plena em qualquer área da educação, acrescida de bacharelado em Letras/Libras ou curso técnico em tradução e interpretação de Libras ou certificado do Prolibras ou curso de formação de tradutor e intérprete da Libras com no mínimo 240 (duzentos e quarenta) horas.

Para o professor no atendimento educacional especializado, os candidatos precisam portar um desses cursos: Licenciatura em Pedagogia; Magistério das séries iniciais em nível superior; Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa; Bacharel em Letras – Libras; Bacharel/Tecnólogo acrescido do Programa de formação pedagógica com habilitação em Língua Portuguesa. Devem ser acrescidos cursos de capacitação nas seguintes áreas: a) Libras com carga horária mínima de 240h (duzentos e quarenta), sendo 120h (cento e vinte) Básico de Libras + 120h (cento e vinte) intermediário de Libras ou b) Curso de Atendimento Educacional Especializado na Área da Deficiência Auditiva (CAEEDA) com 180h (cento e oitenta) ou ainda c) Certificado do Prolibras).

No noroeste do Espírito Santo, há dificuldades na realização de cursos/capacitações na Educação de Surdos. A distância entre os locais de moradia e os espaços-tempos em que os cursos são ofertados se colocam como desafios, conforme podemos perceber na narrativa de uma docente: “[...] *conciliar a formação e o trabalho é difícil. Os cursos particulares são oferecidos em uma cidade distante da nossa. A SEDU não tem feito formações*” (Professora do AEE).

Mesmo que o Ministério da Educação tenha ofertado alguns cursos de capacitação na educação bilíngue, por meio de metodologias online, e a formação também se configurar em um investimento do professor em sua profissionalidade, a falta de cursos de capacitação pela Secretaria de Educação foi apontada também como outra problemática. A última formação envolveu 30 candidatos, situação confirmada por uma técnica pedagógica quando diz “[...] *alguns anos atrás, foi descentralizada as formações oferecidas pela SEDU e me recordo que última formação de Libras oferecida pela SEDU foi em 2011. Eu não estava aqui, mas me recordo dessa formação. Mas, depois disso, o máximo que nós conseguimos é que fosse descentralizado para Colatina*”.

Esses desafios nos fazem refletir o quanto a indolência do pensamento moderno busca nos convencer que o professor não necessita de processos contínuos de formação, pois munidos de um único bloco de saberes darão conta de responder às demandas de escolas diversas. Desmerece-se a processualidade do conhecimento, as necessidades de cada escola, as condições objetivas de trabalho docente, o cuidado com a saúde do professor e a tradução (Santos, 2007) das demandas escolares com a literatura da área e na legislação vigente, promovendo o epistemicídio de muitos conhecimentos, experiências e condições objetivas para se realizar a formação docente.

Adentrando nas temáticas que os participantes consideram relevantes a serem aprofundadas nos momentos de formação, uma primeira delas diz respeito a **diálogos com a legislação vigente**. Pontuam que mergulhados no dia a dia do trabalho pedagógico, os profissionais da Educação encontram pouco tempo para acompanhar a promulgação de normativas educacionais e de estudá-las. Muitas vezes, estudam a temática na formação inicial ou para a participação em concursos públicos. Com isso, quase sempre, a inclusão dos alunos é atravessada por opiniões particulares e no senso comum, deixando muitos estudantes à mercê das análises e das escolhas dos professores, criando-se um abismo entre o aluno e o direito à educação.

É como a colega disse... direcionamento. Estudar a legislação. A gente fica meio que perdida sem direcionamento. Nós somos audição e voz desse menino [...]. Ainda bem que tenho (particularmente) a fidelidade com o meu trabalho, mas e aquele que não está nem aí [...]? Que o aluno se adeque [sic] ao sistema! Então, eu sou uma pessoa incomodada, angustiada com essa situação de perceber que a escola precisa conhecer mais a legislação. Caso contrário, fica parecendo que a inclusão passa por uma escolha ou ponto de vista (Intérprete A).

Trazer a legislação para a formação continuada de professores se configura como alternativa para adensar os saberes-fazer docentes, mas também o direito à Educação para esse público de estudantes em específico e um modo de enfrentar o epistemicídio de ações necessárias à acessibilidade curricular por esses sujeitos. Conforme preceitua a LDB 9394/96, em seu art. 60-A, a educação bilíngue para surdos pode também ser ofertada na escola comum, o que requer a articulação dos regentes de classe e os profissionais da Educação de Surdos para a mediação da L1-Libras e L2- português escrito e o currículo comum para atendimento ao direito de aprender desses sujeitos (Brasil, 1996).

Verificamos dúvidas trazidas pelos participantes sobre a inclusão dos surdos nas escolas comuns e quando questionados sobre elementos da legislação que poderiam auxiliar nas questões trazidas, alguns profissionais se manifestaram com mais perguntas que poderiam ser respondidas pela legislação, que era vista com insegurança pelo grupo, como destacado a seguir:

É obrigatório? Tem que forçar ele aprender a LP? Ele não tem a língua dele? Então; temos que respeitar isso e não obrigar a ele aprender a nossa língua? Se

fosse assim, os ouvintes também tinham que ser obrigados a aprender Libras? (Intérprete B).

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

E o professor do regular, como fica? Eles têm muita dificuldade com esse aluno, mas na hora de falar dos avanços que esse menino teve ou não parece que a culpa é só da gente do AEE (Professora AEE-DA e Intérprete A).

Santos (2008) diz que a Sociologia das Ausências e das Emergências defendem a visibilidade de conhecimentos existentes, mas produzidos como ausentes e invisíveis pela indolência do pensamento moderno. Assim, percebemos a importância de maior visibilidade da Lei nº 10.436/02 (Lei de Libras) e do Decreto nº. 5.626/05 na formação de professores. Esses aportes legais garantem aos alunos surdos, incluídos na educação básica, a educação na modalidade bilíngue com a presença de profissionais capacitados, situação importante a ser discutida na formação inicial e continuada de professores.

Além disso, há de se pensar que a LDB 9394/96, a Lei nº 10.436/02 e o Decreto nº. 5.626/05 também garantem a acessibilidade curricular, garantindo, o atendimento educacional especializado como suplementar/complementar, sendo defendido, pela literatura educacional na área de Educação Especial (Baptista, 2011), que esses serviços devem estar disponíveis em todas as atividades da escola e não somente nas salas de recursos multifuncionais.

A literatura indica que o desenvolvimento de atividades de maneira colegiada pode criar um ambiente rico em aprendizagens acadêmicas e sociais tanto para estudantes como para professores, assim como proporcionar a estes um maior grau de satisfação profissional. O trabalho colaborativo possibilita, além disso, o resgate de valores como o compartilhamento e a solidariedade – que se foram perdendo ao longo do caminho trilhado por nossa sociedade, extremamente competitiva e individualista (Damiani, 2008, p. 224-225).

Estudar a legislação abre caminhos para melhor compreensão do direito à Língua Brasileira de Sinais, da apropriação da Língua Portuguesa na modalidade escrita, do acesso ao currículo e das redes de apoio necessárias, sem dizer do direito ao atendimento educacional especializado para substanciar as ações pedagógicas. Além disso, ajuda aos profissionais da Educação analisarem o quanto um trabalho pensado para todos pode ser mais efetivo que um trabalho fragmentado. A compreensão da legislação e como ela pode ser utilizada de forma a subsidiar a realidade vivida pelos espaços escolares evidencia a importância de se romper com as várias formas da razão indolente (Santos, 2007) para ampliar os currículos dos cursos de formação continuada para inserir além da Libras outros debates necessários ao fortalecimento da inclusão dos surdos nas escolas comuns.

Santos (2010) nos ajuda a pensar que os profissionais envolvidos na pesquisa compreendem a importância de processos de formação contínua capazes de evidenciar a importância do conhecimento das legislações educacionais na constituição de uma escola que rompe com a monocultura da naturalização das diferenças, ou seja, não a transforma em desigualdade de acesso aos conhecimentos, tendo em vista uma escola que trabalha em colaboração e aproveita o que cada profissional pode oferecer, traduz o potencial dos alunos e une forças em prol dos processos de ensino-aprendizagem, no caso deste estudo em especial, do aluno surdo.

A **segunda temática diz respeito à alfabetização de surdos na escola comum**, ou seja, a interação entre a Libras/L1 e a LP/L2 para os estudantes surdos. Consideram a alfabetização dos surdos como complexa pelo fato de ser atravessada pela apropriação de duas línguas. Afirmam já ser um desafio a alfabetização dos ouvintes em Língua Portuguesa, portanto, dos surdos, em duas línguas, o desafio se dobra. No contexto pesquisado, muitas vezes, os surdos chegam às escolas sem o domínio da Libras, pois é no ambiente escolar que se deparam com uma proposta pedagógica voltada à alfabetização.

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

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

Essa demanda refuta propostas de formação que deem condições aos profissionais da Educação de atuações mais embasadas, teórica e contextualmente, para eles constituírem práticas pedagógicas que favoreçam os processos de alfabetização dos surdos, compondo, na lógica de Santos (2007, 2010), a tradução dos vários saberes que a ação impõe. Esses profissionais sabem que os alunos precisam da Libras e da Língua Portuguesa e dos demais componentes curriculares e que às escolas cabe ensinar. Os professores almejam por fundamentos que os ajudem a pensar em alternativas pedagógicas. Dessa forma, acreditam que a alfabetização é um dos pontos mais importantes a serem aprofundados nos momentos de formação inicial e continuada de professores.

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

O surdo precisa, primeiramente, conhecer todas as possibilidades que a leitura e a escrita contêm, para que ele tenha o interesse em aprender uma língua que não é a sua, mas que gira em torno de toda sua existência. Quadros (1997) compreende o quanto precisamos nos permitir ouvir o que as mãos podem falar, mostrando, aos surdos que eles são capazes de ouvir o silêncio das palavras escritas. Esse respeito entre as línguas pode acarretar reflexões sobre o que é ser diferente e sobre a importância de trabalhos que reconheçam e legitimem as diferenças, como destaca a autora:

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

Ressaltamos que o processo de alfabetização demanda metodologias apropriadas diante do aluno em questão. As duas línguas devem ser trabalhadas juntas e não serem classificadas em mais ou menos importante, num grau de comparação entre si, como apontam Quadros e Schmiedt (2006, p.24):

O ensino do Português pressupõe a aquisição da Língua de Sinais Brasileira - “a” língua da criança surda. A língua de sinais também apresenta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do Português. A ideia não é simplesmente uma transferência de conhecimento da primeira língua para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados.

Nesse contexto, a Lei nº 10.436/02 (Brasil, 2002), em art. 4º, parágrafo único, estabelece que a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. O acesso à educação é um direito do surdo garantido por lei, como mostra o Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005), destacando, em seu art. 14, a obrigatoriedade de as instituições de ensino fornecerem o acesso à informação e à comunicação às pessoas surdas, pela tradução e interpretação de Libras – língua portuguesa, bem como o ensino de língua portuguesa como segunda língua para pessoas surdas. Sublinhamos a necessidade de se estabelecer um processo educativo que promova a tradução da igualdade de oportunidades, respeitando as diferenças sem produzir exclusão/hierarquia entre alunos e os conteúdos a serem apropriados.

Uma terceira demanda formativa perpassa por ***discussões acerca das redes de apoio, mas de modo a articular o Atendimento Educacional Especializado com a sala de aula comum***. Emerge a necessidade de se pensar as atribuições dos vários profissionais da educação, as contribuições de cada um na escolarização dos surdos e a importância de se compor trabalhos mais articulados visando o trabalho com a Língua de Sinais, a Língua Portuguesa como modalidade escrita como segunda língua e os demais componentes curriculares.

Precisamos ter um vínculo entre nós e buscar mais, nos unir mais. Temos bons profissionais! Então, eu gostaria que os pedagogos e a superintendência, que está aqui, pudessem nos ajudar nesse sentido, de aproximação, pois a impressão que dá, às vezes, é que temos lepra! Ninguém se aproxima da gente e vivemos isolados. Levar um pouco desse trabalho para os professores do regular seria ótimo para acabar com essa divisão entre AEE e sala de aula regular. Tudo é escola, gente! Tudo é educação! Não dá pra dividir! A gente precisa trabalhar mais junto e se a formação ficar dividida eles vão entender que o trabalho também é dividido, entende? (Professora AEE-DA e Intérprete B).

Em consonância com o Decreto nº 5626/2005, os estudantes surdos, ao serem matriculados nas escolas comuns, precisam de suporte adequado para se desenvolver. No Ensino Fundamental I, precisam contar com professor de Libras (surdo) e pedagogo bilingue (fluyente em Libras) e a partir do Ensino Fundamental II, além desses profissionais, o intérprete educacional.

É importante romper com a indolência do pensamento moderno que produz linhas abissais (Santos, 2007, 2010) entre os profissionais da educação, ou seja, divisórias que não permitem articulações. A articulação entre os profissionais ajuda a fortalecer o trabalho pedagógico e reflexões coletivas sobre as necessidades, potencialidades, e dificuldades dos alunos, além de compor recursos necessários (em destaque os visuais) e os sinais para os alunos se apropriarem do que é mediado nas disciplinas que compõem o currículo comum.

As ações coletivas podem apontar pistas sobre como potencializar as práticas pedagógicas, os saberes-fazer docentes e os processos de ensino-aprendizagem dos alunos surdos, sem falar da elaboração de materiais de apoio. Muitos intérpretes encontram dificuldades em compreender os processos de ensino-aprendizagem pelos quais os alunos passam para se apropriar dos conhecimentos, bem como das linhas de raciocínio que realizam para utilizá-los em sala de aula e em sua vida cotidiana, além de certos conceitos trabalhados pelos professores. Muitas dessas dificuldades se materializam em encontrar os sinais-vocabulários, compartilhamento de materiais, tempos para planejamentos e articulação com os professores regentes de classe, dentre outros.

O planejamento coletivo se configura em uma rica possibilidade formativa para o intérprete conhecer e compreender os conceitos que serão mediados no cotidiano escolar pelos professores do ensino comum, bem como uma oportuna estratégia de formação para que o docente regular amplie seus saberes-fazer sobre a educação de surdos. A articulação dos conhecimentos e das práticas dos profissionais da educação colabora para que o ato

educativo não se realize de forma despreparada, improvisada, isolada e fragmentada, mas articulado para envolver as duas línguas necessárias aos surdos e o acesso do currículo escolar de maneira ampla.

Os professores entendem a necessidade de traduzir seus conhecimentos/necessidades nos saberes dos outros professores. Sente o peso do trabalho solitário. As redes de apoio estão nas escolas, mas, diria Santos (2007), é preciso compor pensamentos alternativos para utilizá-las de maneira mais potente e contra hegemônica. Por meio de novas práticas organizativas das escolas para a inclusão de surdos, os docentes podem conhecer possibilidades de sistematização de atividades a serem realizadas colaborativamente entre o atendimento educacional especializado e a sala de aula nos processos de escolarização dos surdos.

A última questão trazida pelos participantes versa sobre os currículos, as práticas pedagógicas e a avaliação da aprendizagem. O trabalho com o currículo se reflete no desenvolvimento e na aprendizagem de alunos e professores quando redes dialógicas se constituem e vários saberes também dialogam, promovendo sentidos para os conhecimentos mediados e para o fortalecimento da criticidade humana a partir das relações de trocas e reflexões.

Queríamos que toda a escola abraçasse a causa desses alunos, que se envolvessem em levar o currículo, que pensasse numa prática que condissesse com a realidade da sala de aula onde esse aluno surdo se encontra. É direito dele! É justo! Muitas vezes, o professor não está preparado para aplicar seu conteúdo frente à diversidade, principalmente, a de comunicação. Entendemos que essas dificuldades não são só nossas, mas, aqui, são nossas angústias frente à educação dos surdos. Por isso, precisamos de formação para esses professores. Precisamos de um conhecimento maior. A gente tem essa dificuldade na questão de operacionalizar em como trazer esses professores, ou ainda, como levar essa formação até eles. Não podemos articular isso sozinhos, precisamos de uma força maior, entende? Reconhecemos a importância da formação! E nossa angústia é que, enquanto isso, o aluno surdo vai perdendo. Perdas essas que podem ter consequências para toda uma vida. A gente que se preocupa com a educação, se angustia frente a essa realidade (Técnica da Superintendência).

Compreendemos que o trabalho com os currículos, visando à inclusão de estudantes surdos, exige muito mais do que selecionar e organizar conteúdos ditos como necessários para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos matriculados em determinada série/ano, que chegam prontos às escolas muitas vezes. É essencial analisar as experiências levadas por esses alunos para a classe; a relevância de determinados conhecimentos para o exercício da cidadania; as estratégias pedagógicas para eles serem mediados e os processos de avaliação da aprendizagem. Como afirma Santos (2007), convivemos com uma ecologia de conhecimentos existentes na sociedade contemporânea, então, é tarefa da escola trabalhar em função da tradução desses conhecimentos na constituição de sentidos de modo a ajudar os alunos compreenderem o significado do que aprendem e dos usos que podem fazer dessas experiências em suas vidas cotidianas.

Desenvolver-se em Libras é fundamental para o aluno surdo, porém precisamos pensar no quanto os demais conhecimentos também são necessários para a participação social e o desenvolvimento desse sujeito (dentro e fora das escolas). Enfatizamos a importância de a escola pensar: o que esse aluno demanda aprender? Como ele aprende? Além da Libras e da língua portuguesa escrita, como ajudar os professores a pensar no impacto dos conhecimentos que medeiam na formação desses alunos?

Em vários contextos educacionais, não se leva em conta a necessidade de tempos maiores para explicação dos conteúdos e para realização das tarefas, além de ações didático-pedagógicas para se apresentar os conteúdos de maneira mais significativa, bem como dos recursos didáticos (para os surdos os visuais são importantíssimos), sem falar dos modos de organizar a classe, entre outros aspectos. A indolência do pensamento moderno produz a defesa de um currículo pronto que precisa ser “flexibilizado/adaptado” ao aluno surdo. Com isso, promove-se a lógica de que os currículos precisam ser enxutos, simplificados e rasos, cabendo, aos alunos, serem moldarem a um conhecimento que não o ajudam a compreender a realidade social.

Trabalhar o currículo com o aluno surdo não significa moldar esse sujeito a partir daqueles que são ouvintes. Trata-se de considerar o currículo surdo a partir da perspectiva da diferença linguística e cultural. Em contrapartida, também não quer dizer que os conhecimentos não devem estar acessíveis, porque os estudantes são surdos. Há de se pensar que o ser humano se constitui sujeito quando se apropria criticamente da cultura, portanto o acesso ao conhecimento é uma ação inegável. Para Santos (2007), romper com a razão indolente convoca trabalhar em função da tradução sem a canibalização, ou seja, sem destituir a diversidade de conhecimentos e experiências existentes dentro de uma dada sociedade.

Além dos currículos, as *práticas pedagógicas* foram lembradas. Os participantes compreendem não ser tarefa fácil mediar o conhecimento em sala de aula. No caso de uma sala de aula com alunos surdos, verificamos a importância de os profissionais da educação compreenderem a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas, a fim de tornar a aula acessível a todos.

Eu, enquanto pedagoga, às vezes percebo a dificuldade que o professor tem de dar aula para esse aluno, mesmo com a presença do intérprete. Quando ele vem conversar comigo, eu tento incentivar e dar alguma ajuda no sentido de orientação legal, ou alguma coisa que acho que pode ser útil, mas eu percebo que ele quer é um socorro para a aula em si, na prática, na prática direta com o surdo (PEDAGOGA C).

Conforme aponta Lacerda (2006), a sala de aula deve ser um espaço em que o surdo possa se expressar e contribuir com seus saberes para a construção ali desenvolvida, fazendo com que suas necessidades e sua cultura dialoguem com a dos demais alunos e vice-versa, compondo uma rede de saberes diversificada e não apenas centrada numa lógica de maioria social. Não existe uma receita para se escolarizar os surdos.

Compor redes de diálogos com esses alunos sobre o que sabem, sobre o que demandam aprender, como aprendem e as dificuldades que enfrentam na apropriação do que lhes é ensinado também são movimentos que devem fazer parte do planejamento e do trabalho pedagógico em sala de aula. Conforme ensina Santos (2010), trata-se do pressuposto de conjugar a igualdade na diferença. Essa análise nos ajuda pensar que as práticas pedagógicas ocorrem em processo, diante das potencialidades e das necessidades dos alunos e do próprio conhecimento didático do professor. Seus impactos na formação discente devem ser analisados diariamente e não verificados em testes e provas com lógicas positivistas.

No campo da *avaliação da aprendizagem*, deparamos com diversas tensões. O fato de os alunos surdos serem aprovados sem o direito de acessar os currículos escolares, tendo respaldo nos laudos médicos e certo avançar desenfreado sem correlações com a aprendizagem em si foi uma questão discutida.

Na escola em que eu trabalho, os alunos surdos fazem a mesma prova. Alguns professores enxugam né... um pouco da prova, eliminam algumas questões. Só isso mesmo, não adaptam as provas. Como eu posso intervir nessa realidade? Eu acho que não está certo! Não é por aí, né? (Intérprete A).

Muitas vezes, ao se avaliar a aprendizagem, não se reflete sobre o que foi oportunizado ao aluno, nos modos como as práticas pedagógicas foram planejadas e nos pré-julgamentos que buscam atestar a incompetência do aluno, por sua vez visto como alguém deficiente, cujo modo de existir faz do conhecimento algo desnecessário. São várias as alternativas para se trabalhar a avaliação com os estudantes surdos, por exemplo, a adaptação das atividades por meio visuais. Nesse caso, será usada a avaliação bilíngue (Libras/L1 e LP/L2), sendo a atividade gravada por vídeo. Essa dinâmica aponta caminhos para o trabalho pedagógico e a aprendizagem do aluno.

Na educação de surdos, particularmente, há uma tendência à simplificação dos conteúdos, pois os alunos sempre estão “atrasados” em relação aos ouvintes. Mas, ao fazer essa seleção, o professor pensa no tipo de aluno surdo que deseja formar? Ou apenas pensa em simplificar tudo, por julgar que o surdo não tem condições de aprender? (Formozo, 2008, p. 78).

Sobre o processo avaliativo, acreditamos que ele deva acompanhar o desenvolvimento dos alunos e leve os professores a rever, a analisar e a modificar suas práticas. Nesse sentido, alunos e professores passam a ser responsáveis pelos processos de ensino-aprendizagem. No caso do aluno surdo, há certa cobrança com relação ao uso da Língua Portuguesa e, por conseguinte, as avaliações ganham maior relevância nesse sentido. Priorizam-se questões escritas que também poderiam ser respondidas em Libras, considerando-se o processo complexo de apropriação do português como segunda língua pelo surdo. Para esse caso, a relação entre aluno, professores e intérprete se torna mais uma vez essencial. Sobre isso, encontramos, no grupo focal, uma pedagoga que sugeriu algumas possibilidades de trabalho

pedagógico para se avaliar os processos de ensino-aprendizagem dos alunos surdos nas escolas comuns:

A avaliação não tem que ser só escrita, mas vai colocar isso! Até o professor aceitar, leva um tempo, né! Eu acredito que temos que lançar mão de outros recursos. Não quer dizer que tenho que avaliar somente a escrita. Eu penso em uma possibilidade de verificação da aprendizagem, através do modo oral, onde o professor pode fazer questionamentos ao aluno e ser mediado pelo intérprete e vice-versa (Pedagoga D).

Ao avaliar as produções escritas de alunos surdos, por exemplo, o professor deve analisar o contexto e a intenção da escrita para verificar a compreensão e o desenvolvimento dele sobre o conteúdo. Santos (2007) advoga pela existência de várias ecologias. Precisamos resgatá-las nos momentos de avaliação da aprendizagem. Elas podem nos ajudar a entender as contribuições das propostas de avaliação mais formativas, trazendo, inclusive, o surdo para sinalizar como avalia os processos de ensino-aprendizagem vividos. Uma ecologia de possibilidades de trabalho pedagógico pode emergir quando o corpo docente e discente passa a refletir sobre os caminhos viáveis para fazer o conhecimento ganhar sentido, tanto para a pessoa se compreender assim como a sociedade.

Considerações

O equilíbrio entre igualdade e diferença abre caminhos para que sala de aula heterogênea seja sinal de potência, de troca, de múltiplos aprendizados e de crescimento intelectual e pessoal. Para tanto, os investimentos na formação de professores se colocam como uma ação necessária. Os participantes do estudo ponderam a necessidade de se compor essa política com os professores e não para/sobre eles. Por isso, argumentam sobre a necessidade de ouvir os profissionais que atuam diretamente com os surdos para ampliar os processos de formação de professores para que além do ensino-aprendizagem da Libras e abrir espaço para que outras temáticas venham ser incorporadas ao processo. No caso dos profissionais em atuação nas escolas jurisdicionadas pela SRE de Nova Venécia/ES que sejam abertos espaços para aprofundamentos acerca da legislação, da alfabetização, das redes de apoio e da articulação entre currículos, práticas pedagógicas e da avaliação.

A formação que articula teoria e prática busca respeitar o espaço de aprendizagem e a acessibilidade curricular necessária para aprendizagem se efetive. No caso dos estudantes surdos, precisamos articular a Libras/L1 e a modalidade escrita LP/L2 e o acesso aos currículos escolares como elementos que balizam a inclusão dos surdos nas escolas comuns. É um desafio para a escola e uma questão a se fazer presente na formação inicial e continuada de professores. Há de se analisar nos momentos de formação que de nada adianta “pensar” e “compor” ações de inclusão para os alunos surdos se o que se busca é adequá-los a um modelo de educação para ouvintes. O surdo não precisa somente estar na escola. Ele precisa

ser parte da escola. Nessa direção, os processos de inclusão ganham maior sentido em sua formação.

Por meio de investimentos na formação docente, podemos compreender a inclusão do surdo num quadro de respeito às diferenças dentro de uma escola para todos, reconhecendo o que cada sujeito pode oferecer, para desmitificar a relação de poder entre as línguas e também entre os sujeitos, com o intuito de valorizar cada um por meio de suas potencialidades e possibilidades, buscando, com isso, criar estratégias para se articular os conhecimentos e as práticas pedagógicas dentro da pluralidade existente.

Notas

¹ Consultamos Editais relativos à contratação de profissionais para atuação na Educação de Surdos e a Política Estadual de Educação Especial elaborada pela SEDU.

Referências

- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br>. Acesso em: 10 jun. 2018.
- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. bras. educ. espec.** [online], v. 17, n. especial 1, p.59-76, 2011.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 abr. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 abr. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 abr. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 7 ago. 2018.
- DAMIANI, Magda Floriana. A teoria da atividade como ferramenta para entender o desempenho de duas escolas de ensino fundamental. In: Reunião Anual da Anped, 29., Caxambu, 2006. **Anais...** Caxambu, 2006. p. 1-15. CD-ROM.
- FORMOZO, D. P. **Currículo e educação de surdos**. 2008 Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Federal de Pelotas, Pelotas, 2008. Disponível em:

<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp064986.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2019.

- LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, mai./ago. 2006.
- LACERDA, C. B. F. de.; ALBRES, Neiva de Aquino; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos . Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2013.
- QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- RUZZA, Mara Lopes Figueiredo de. Currículo, Protagonismo e Emancipação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 302-318, jan./mar. 2022.
- SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.
- SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

Correspondência

Lara Regina Cassani Lacerda: Licenciada em Educação Física e Pedagogia. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Professora de Educação Especial na Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo.

E-mail: lalacerdal@yahoo.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9359-9459>

Alexandro Braga Vieira: Licenciado em Letras e Pedagogia. Mestre, Doutor e Pós-Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Docente do PPGE/CE/UFES e do PPGPE/CE/UFES.

E-mail: allexbraga@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5952-0738>

Texto publicado em [*Currículo sem Fronteiras*](#) com autorização dos autores.
