

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
UNIDADE ACADÊMICA HUMANIDADE CIÊNCIAS E
EDUCAÇÃO - HCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

BRUNA CORRÊA DE OLIVEIRA

**ENSINO DE HISTÓRIA E ESTUDANTES SURDOS: CONCEPÇÕES
DAS PROFESSORAS E INTÉRPRETES EM DUAS ESCOLAS
PÚBLICAS DE CRICIÚMA**

CRICIÚMA

2018

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
UNIDADE ACADÊMICA HUMANIDADE CIÊNCIAS E
EDUCAÇÃO - HCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

BRUNA CORRÊA DE OLIVEIRA

**ENSINO DE HISTÓRIA E ESTUDANTES SURDOS:
CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS E INTÉRPRETES EM DUAS
ESCOLAS PÚBLICAS DE CRICIÚMA**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
graduação da Universidade do Extremo Sul
Catarinense – UNESC em cumprimento a um
dos requisitos para a obtenção do título de
Mestre em Educação.**

Orientador: Prof. Dr. Alex Sander da Silva

CRICIÚMA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

O48e Oliveira, Bruna Corrêa de.

Ensino de História e estudantes surdos : concepções das professoras e intérpretes em duas escolas públicas de Criciúma / Bruna Corrêa de Oliveira. – 2018.

148 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2018.

Orientação: Alex Sander da Silva.

1. Ensino de História. 2. Estudantes surdos. 3. Inclusão escolar. 4. Educação inclusiva. I. Título.

CDD. 22. ed. 378.89

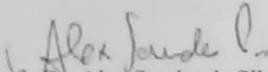
BRUNA CORRÊA DE OLIVEIRA

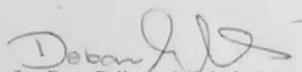
**“ENSINO DE HISTÓRIA E ESTUDANTES COM SURDEZ:
CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS E INTÉRPRETES EM
DUAS ESCOLAS PÚBLICAS DE CRICIÚMA”**

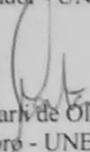
Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 22 de junho de 2018.

BANCA EXAMINADORA

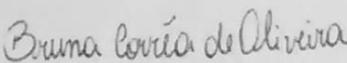

Prof. Dr. Alex Sander da Silva
(Orientador - UNESC)


Profa. Dra. Débora Michels Mattos
(Membro IFSC – Campus Araranguá)


Profa. Dra. Maria de Oliveira Costa
(Membro - UNESC)

Profa. Dra. Graziela Fátima Giacomazzo
(Suplente – UNESC)

Prof. Dr. Carlos Renato Carola
Coordenador do PPGE-UNESC


Bruna Corrêa de Oliveira
Mestranda

Dedico aos meus pais.

Tudo por e com eles.

Roselei, mãe.

Luiz Paulo, pai.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais pelo incentivo e cumplicidade de sempre. São os amores da minha vida. Sem eles, nada seria possível.

Ao Professor Alex, meu orientador. A sua orientação científica e crítica e suas dicas me ajudaram muito a amadurecer a minha discussão. Grata por ter acreditado. Professor, você merece todo o meu respeito e admiração.

Às professoras Marli e Débora pelas contribuições teóricas desde a banca de qualificação.

Às intérpretes de Libras e as professoras de história, sujeitos da pesquisa, reservaram um momento para que a pesquisa fosse realizada. Grata pela confiança.

Agradeço aos amigos e amigas pelos momentos de aprendizagem.

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

Eduardo Galeano

RESUMO

Na década de 90, o município de Criciúma/SC passou a oferecer atendimento especializado aos estudantes surdos na rede regular de ensino. Em 2002, os estudantes passaram a frequentar as salas de aulas regulares sem direito ao intérprete de Libras. Em 2005 com o Decreto Nº 5.626 legitima a atuação e formação profissional de tradutores e intérpretes de Libras e sua presença nas instituições escolares. Com os avanços conquistados por meio dos movimentos de luta dos Surdos nos últimos anos, ainda questiona-se sobre a efetivação da inclusão nas escolas regulares. Historicamente, essa preocupação nem sempre esteve presente nos espaços de ensino. Com relação ao ensino de história, os estudos e pesquisas são ainda incipientes. Nesse sentido, esta dissertação teve por objetivo principal analisar e compreender as relações e as concepções entre as professoras e intérpretes de Libras sobre o ensino de História para estudantes surdos em duas escolas da rede pública estadual no município de Criciúma. A metodologia utilizada para a efetivação deste estudo foi a abordagem qualitativa tendo como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada. A pesquisa foi realizada com três professoras de história e três intérpretes educacionais de Libras. Buscou-se conhecer a formação das intérpretes e das professoras que atuam com os estudantes surdos, as concepções, metodologias e os materiais didáticos de história e a eficiência dos recursos visuais. A pesquisa demonstra que a maioria das professoras de história não tem formação básica e capacitação para lecionar para estudantes surdos, as professoras dependem integralmente das intérpretes de Libras para que ocorra a comunicação e o ensino de história desses estudantes, sendo que essa aproximação é deficitária. Alguns desses entraves contribuem para o desconhecimento das diferenças culturais dos surdos e a utilização de metodologias e materiais didáticos de história significativos para esses estudantes, esses entraves dificultam a realização de um ensino de história significativo e restringindo a participação dos mesmos na sociedade. Estudar história é criar possibilidades de buscar explicações para compreender as ações dos seres humanos no passado. Os questionamentos e as demandas do presente nos remetem ao estudo do passado no sentido de compreendermos o conhecimento histórico e como ocorre o seu processo e as várias realidades em que estamos inseridos. O ensino de história para os estudantes surdos pode contribuir na aproximação da comunidade surda ao reconhecer sua própria história e a sociedade em que estão inseridos, como cidadãos críticos de suas realidades.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História; Inclusão; Surdez.

ABSTRACT

In the 1990s, the municipality of Criciúma / SC began offering specialized services to deaf students in the regular school system. In 2002, students began attending regular classrooms without the right to the interpreter of Libras. In 2005, Decree No. 5,626 legitimizes the professional training of translators and interpreters of Libras and their presence in school institutions. With the advances achieved through the struggle movements of the Deaf in recent years, there is still a question about the effectiveness of inclusion in regular schools. Historically, this concern has not always been present in teaching spaces. With regard to history teaching, studies and research are still incipient. In this sense, this dissertation had as main objective to analyze and to understand the relations and the conceptions between the teachers and interpreters of Libras on the teaching of History for deaf students in two schools of the state public network in the city of Criciúma. The methodology used for the accomplishment of this study was the qualitative approach having as a research instrument the semi-structured interview. The research was carried out with three history teachers and three Libras educational interpreters. It was sought to know the training of interpreters and teachers who work with deaf students, conceptions, methodologies and didactic materials of history and the efficiency of visual resources. The research shows that most of the history teachers do not have the basic training and qualification to teach for deaf students, the teachers depend entirely on the interpreters of Libras so that the communication and the history teaching of these students occurs, and that approach is deficient. Some of these obstacles contribute to the lack of awareness of the cultural differences of the deaf and the use of methodologies and didactic materials of history that are significant for these students. These obstacles make it difficult to teach meaningful history and restrict their participation in society. Studying history is to create possibilities of seeking explanations to understand the actions of human beings in the past. The questions and demands of the present refer us to the study of the past in the sense of understanding historical knowledge and how its process occurs and the various realities in which we are inserted. Teaching history to deaf students can help bring the deaf community closer together by recognizing their own history and the society in which they are embedded as critical citizens of their realities.

KEYWORDS: Teaching History; Inclusion; Deafness

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
GERED	Gerência Regional de Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
SAEDE	Serviço de Atendimento Educacional Especializado
SC	Santa Catarina
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	21
1 A EDUCAÇÃO DE PESSOAS SURDAS: HISTÓRIAS E LEGISLAÇÃO.....	28
1.1 ASPECTOS HISTÓRICOS E EDUCACIONAIS DAS PESSOAS EM ÂMBITO INTERNACIONAL.....	28
1.2 MARCOS POLÍTICOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DOS SURDOS NO CENÁRIO NACIONAL E ESTADUAL.....	37
1.3 AS METODOLOGIAS EDUCACIONAIS PARA OS SURDOS.....	51
1.4 OS PRESSUPOSTOS SOBRE AS CONCEPÇÕES DE SURDEZ.....	59
2 O ENSINO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	64
2.1 A DISCIPLINA DE HISTÓRIA: ASPECTOS INTERNACIONAIS.....	65
2.2 ALGUNS ASPECTOS DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL.....	70
2.3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR E A AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO DOS ESTUDANTES COM SURDEZ.....	79
2.4 ALGUMAS PISTAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA AOS ESTUDANTES COM SURDEZ.....	85
3 A PRÁTICA DOCENTE DO ENSINO DE HISTÓRIA COM ALUNOS E ALUNAS COM SURDEZ.....	90
3.1 ESPAÇO ESCOLAR E FUNÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA.....	90
3.2 ENSINO DE HISTÓRIA: RELAÇÕES, CONCEPÇÕES E ESTRATÉGIAS DE PROFESSORES(AS) E INTÉRPRETES.....	93
3.3 CONCEPÇÕES DE INCLUSÃO E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A PRÁTICA DOCENTE DAS PROFESSORAS DE HISTÓRIA E DAS INTÉRPRETES.....	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
REFERÊNCIAS.....	138
APÊNDICE – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	148

INTRODUÇÃO

Ingressei na Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC em 2007 no curso de história licenciatura e bacharel. Inicialmente não tinha interesse em lecionar, o que era meu interesse era trabalhar como pesquisadora e depois do término da graduação fazer uma especialização em arqueologia. Mas durante o estágio obrigatório percebi que a licenciatura seria mais interessante, o ambiente escolar, ensinar, a sala de aula chamou a minha atenção.

Esse interesse em lecionar foi crescendo durante os estágios. Percebi que era isso que gostaria de fazer. Minha experiência como professora titular foi somente depois da conclusão da graduação quando tive segurança de poder ministrar as minhas aulas com o sentimento que havia encontrado o meu lugar. Atualmente leciono na rede municipal de Criciúma em caráter temporário.

Ao lecionar tive as primeiras experiências direta com alunos com deficiência e com surdez. Durante a minha trajetória como estudante não tive esse contato, era uma experiência nova. Devido à dificuldade e o despreparo para lecionar para alunos com deficiência e surdos, fiz uma especialização em 2014 sobre “Práticas Interdisciplinares: educação infantil, ensino fundamental e médio com ênfase em Educação Especial”. Para concluir o curso minha pesquisa teve como tema: “História e imagem: as representações iconográficas para o aprendizado das pessoas com surdez”.

Para fazer a monografia fui em busca de estudos sobre a educação dos surdos relacionados à disciplina específica e percebi que havia poucos trabalhos. Saliento que minha experiência profissional foi o motivo principal de me inquietar com a temática. Em função do contato com a realidade escolar comecei a refletir sobre a falta de preparação dos futuros professores quando estão nos cursos de graduação para lecionar com os alunos e alunas deficientes e surdos no sentido de garantir sua inclusão.

Uma vez que a educação inclusiva tem como objetivo identificar e atender as diferenças com o intuito de garantir o ensino significativo para os alunos (as), penso que é na prática e no cotidiano que esse despreparo precisaria ser superado e pensado em práticas pedagógicas que possam contribuir para que a inclusão possa ir além da garantia do espaço nas escolas, mas que contribua para a aquisição do conhecimento.

Esse estudo trata de uma investigação realizada com professoras e intérpretes de Libras em duas escolas da rede pública estadual do município de Criciúma, que possuem alunos e alunas com surdez em salas de aula regulares com a presença de intérpretes educacionais, para perceber as concepções de história empregadas no ensino. A escolha pelo objeto de pesquisa foi justamente devido à minha dificuldade e o meu sentimento de despreparo, ao lecionar história e sociologia para uma turma de ensino médio de escola regular em que havia quatro alunos surdos.

Diante dessa explanação, meu problema de pesquisa envolve a seguinte questão: Que relações e concepções pedagógicas têm professores e intérpretes sobre o ensino de história para estudantes surdos/as? Que conhecimentos, saberes, estratégias são considerados nesse processo?

Esse estudo tem como objetivo geral: compreender as relações e concepções pedagógicas entre os professores (as) e intérpretes educacionais sobre o ensino de História para estudantes surdos/as em duas escolas da rede pública estadual no município de Criciúma. Como objetivos específicos foram elencados os seguintes: Situar as políticas da educação da pessoa surda no contexto da legislação educacional; Analisar as concepções de professores (as) a respeito do ensino de história com alunos (as) surdos; Identificar as diferenças de abordagem sobre o ensino de história entre os alunos surdos e os alunos ouvintes; Identificar as relações pedagógicas entre os professores de história e os intérpretes de Libras e compreender o uso das imagens nas produções escolares dos estudantes com surdez.

Para Pedro Demo (2005) a pesquisa não é só uma busca do conhecimento, mas uma atitude política. O pesquisador (a) com a postura de questionar e dialogar criticamente na sociedade em que está inserido (a) tem o papel de perceber as relações sociais, culturais, econômicas e políticas que influenciam principalmente a educação.

Nesse processo dialético entre a busca do conhecimento e a atitude política o pesquisador (a) nos estudos na área da educação possibilitará contribuições por meio de suas análises e pesquisas com propostas emancipatórias. “Emancipar é emancipar-se” (DEMO, 2005, p. 80) com motivação e assumindo o comando do processo de descoberta e criatividade. Por meio do conhecimento e da pesquisa o processo emancipatório propõe o posicionamento e a consciência crítica e questionadora da realidade para desnaturalizar discursos que reproduzem os parâmetros vigentes da sociedade que não estão fundamentados na formação da cidadania.

Nesse processo criativo e atitude política a pesquisa procurou identificar não só o que está evidente, mas interpretar as relações sociais pedagógicas no contexto em que o objeto de pesquisa está inserido.

Para Gatti (1999) o método de pesquisa é algo vivo, concreto, não tem uma receita modeladora, se revela nas nossas ações, no desenvolvimento do trabalho de pesquisa e principalmente, como interpretamos o mundo.

A primeira etapa da pesquisa se constituiu em leituras e fichamentos do referencial bibliográfico e em levantamentos de dados primários das escolas que possuem os sujeitos da pesquisa para fazer as entrevistas, com o objetivo de selecionar as escolas que possuem maior quantidade de estudantes com surdez matriculados.

Ciente de que a realidade é contraditória e a sociedade está em movimento, por meio da pesquisa qualitativa investiguei sobre os valores, motivos e aspirações para dessa forma interpretar e conhecer a realidade do objeto de estudo. Para Minayo (2000) “A abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, média e estatísticas” (p. 22) .

Na abordagem qualitativa em se tratando de estudos na área da educação, a entrevista permite a possibilidade de analisar as concepções sobre o ensino de história para alunos (as) surdos em duas escolas da rede pública estadual no município de Criciúma com o intuito de refletir sobre as relações pedagógicas entre os professores de história e intérpretes, sobre a escolarização dos alunos (as) surdos na escola regular por meio das experiências e vivências desses profissionais e as concepções de história dos alunos (as) surdos em suas produções escolares.

Em segundo momento foi realizado entrevistas semiestruturadas aos professores de história e aos intérpretes que lecionam para estudantes surdos. Os sujeitos da pesquisa são três professoras de história e três intérpretes educacionais. Foram escolhidas duas escolas Estaduais no município, consideradas referências em atendimentos educacionais para alunos surdos e que contém um número significativo desses alunos.

Para Minayo (2004) as “entrevistas podem ser estruturadas e não estruturadas, correspondendo ao fato de serem mais ou menos dirigidas” (p. 29). Elas estimulam os entrevistados a falarem do tema proposto e suas experiências, ao pesquisador permiti aprofundar alguns questionamentos.

Triviños (1987) salienta que a entrevista semiestruturada se caracteriza com questionamentos elementares apoiados em teorias e hipóteses relacionados ao tema que está sendo pesquisado. O entrevistador-investigador tem uma presença atuante no processo das informações recebidas durante a entrevista, no qual, os questionamentos que surgem durante a entrevista dariam frutos a novas hipóteses surgidas nas respostas.

Após a composição do meu corpus documental formado pelas entrevistas e as produções dos estudantes e as leituras que realizei, busquei problematizar e discutir as concepções do ensino de história realizado nas escolas selecionadas nesse estudo. Destacar os principais achados das pesquisas não significa desconsiderar os aspectos menos relevantes para a interpretação e análise em sua totalidade.

Como parte da metodologia adotada para construir esse estudo realizei um levantamento de trabalhos produzidos sobre o tema. No levantamento de pesquisas em bancos de dados utilizei como categorias: surdez e educação; surdos e disciplina de história; surdos e processos pedagógicos. Existem aproximadamente 16 mil pesquisas registradas no Google acadêmico – Capes sobre o ensino dos surdos que problematizam o ensino de português e Libras no processo de escolarização das crianças surdas. Na coleção Estudos Surdos I ao IV de 2006 a 2009 de Ronice Quadros e Marianne Stumpf e das pesquisas de Cristina Lacerda (2006) relatam pesquisas de pessoas que só se alfabetizaram quando adultos, por vários motivos como: os estigmas, as leis que são recentes e o não interesse pela maioria em receber alunos com deficiência e surdos nas escolas. Estudos relacionados sobre o ensino de disciplinas específicas para alunos surdos encontrei duas pesquisas sobre práticas pedagógicas no ensino dos surdos relacionado à disciplina de geografia e uma de educação física em que contribuirão para direcionar a estrutura da pesquisa proposta relacionada à disciplina de história.

As principais categorias para a análise em meu estudo foram: inclusão, surdez e ensino de história. A Educação Inclusiva está sendo constantemente debatida e estudada para melhorar o cotidiano escolar dos alunos e professores. Conforme a primeira Lei de Diretrizes e Bases – LDB/61, Lei 4.024 e a mais atual Lei nº 13.146/2015, o aluno (a) com deficiência e os estudantes com surdez devem ser matriculados e recebidos nas escolas regulares.

Diante das legalidades existentes, Mantoan (1997) em “A interação de pessoas com deficiência” propõe pontos essenciais para discutir sobre a Inclusão. Para a autora a educação de qualidade é direito

de todos, entretanto as escolas têm dificuldades em receber o aluno (a) com deficiência. Tais dificuldades se relacionam ao despreparo dos professores e o tipo de acolhida dos outros alunos.

A inclusão é um movimento político para iniciar mudanças significativas no cotidiano escolar com o objetivo de torná-la democrática. Nos estudos de Mantoan (2015) “Inclusão escolar o que é? Por quê? Como fazer?” a autora nos leva a refletir para uma reconstrução ética escolar construída por meio de uma consciência individual e social, em que contribui para a aceitação das diferenças e respeito à diversidade humana, por meio da cooperação e conscientização de todos.

O ser humano vive e convive com diversas diferenças na sociedade. Apesar dessas diferenças e por mais que o conceito de igualdade se desenvolva na tentativa de acabar com os padrões classificatórios de “normais” e “anormais”, a exclusão e a discriminação aparecem às vezes explícita ou dissimulada “vivemos assim uma contradição, pois, a mesma sociedade que inclui pela igualdade, exclui pelas diferenças”. (FRIAS, 2009, p. 1)

A análise sobre a surdez é compreendida no campo dos Estudos Surdos que discutem a surdez na perspectiva sócio antropológica, como um movimento que considera a surdez não como deficiência e limitações cognitivas, mas nas diferenças, por ter uma estrutura linguística diferente. Nessa perspectiva, com o embasamento teórico nos estudos de Carlos Skliar (2005) e Nídia de Sá (2002) o reconhecimento político da diferença, respeita às identidades, as histórias, as comunidades, a educação e a cultura surda.

O ensino de história deve contribuir na construção de um conhecimento que conduza os alunos ao exercício da cidadania crítica diante da sociedade em que vive. Os professores e professoras ao compreenderem que nas suas práticas poderão ampliar as reflexões dos seus conteúdos de forma significativa e problematizada contribuirão no desenvolvimento das capacidades dos alunos e alunas a interpretarem sua realidade. O fazer do conhecimento histórico está permeado pelas concepções teóricas dos professores e professoras nas suas posições políticas, nas suas práticas pedagógicas metodológicas, nas múltiplas leituras e nas interpretações como sujeitos históricos. Sobre o ensino história tem-se o embasamento teórico Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinsky (2004), Holien Gonçalves Bezerra (2004), José Alves de Freitas Neto (2004), Circe Bittencourt (2004), Maria Auxiliadora Schmidt (2004) e Sônia L. Nikitiuk (2007).

Os movimentos, lutas, discussões e as leis de inclusão abriram espaço no sistema educacional, havendo crescimento de matrículas dos alunos com deficiência. O sistema de gestão governamental e da educação estabelece políticas de ensino com princípios éticos e de respeito aos direitos humanos e suas diferenças. Esse caminho amplia o processo de transformação para novas propostas pedagógicas a fim de respeitar a diversidade humana. A dificuldade em obter resultados, faz com que pesquisadores, filósofos, sociólogos, professores e diretores proponham novas normas e formas de ensino.

Sabe-se que todas as transformações não acontecem de um dia para o outro. É um processo compreensível, pois as transformações precisam de um tempo para se adaptar. Em Santa Catarina foi reformulado em 1987 o sistema educacional de ensino, visando à política de integração que tinham o objetivo de escolarizar e socializar o conhecimento para todos, incluindo as pessoas com deficiência. Mesmo com a proposta curricular reformulada, as dificuldades do ensino nas escolas estavam longe de acabar.

Acharam que a Inclusão estava assegurada na garantia de acesso dos serviços de educação especial, as salas de recurso, classes especiais e salas de apoio. Acreditava-se na impossibilidade de transformação comportamental e intelectual dos alunos (as) com deficiência, pois colocavam a dificuldade do aluno (a) no centro de análise, sem instigá-lo a fazer e conhecer novos desafios.

Na realidade, era uma suposta integração, no qual as diferenças não seriam superadas. Os educadores, a gestão e o Estado não consideravam as relações sociais e continuavam “excluindo” de forma mascarada, a integração física e intelectual do aluno com deficiência, não acreditando nas suas transformações. As transformações no sistema educacional para os alunos com deficiência foram ocorrendo com as contribuições de integração social por alguns estudiosos, sendo um deles L.S. Vygotsky (1988), em que destaca que o homem é um ser cultural, que constrói na transformação do seu meio ambiente e de si. Para o filósofo o homem precisa estabelecer-se socialmente.

No âmbito escolar ainda encontramos separações e dificuldades para os alunos (as) surdos e professores em que umas das consequências decorrentes dessas dificuldades são relatos que alunos (as) surdos não conseguem alcançar a aprendizagem plena devido à falta da audição e que a inclusão se efetiva a partir do momento que estão acompanhados por um intérprete/tradutor de Libras. A presença do intérprete minimiza alguns problemas no cotidiano escolar dos envolvidos na escolarização

dos surdos, mas é preciso ressaltar que traduzir conteúdo não significa torná-los compreensíveis para fazer sentido ao aluno, nesse sentido é primordial que professores e intérpretes trabalhem juntos. Pensar que a inclusão ocorre somente com a presença do intérprete é continuar mascarando a “exclusão”, é preciso pensar nos aspectos metodológicos, nas interações escolares, nas metodologias e nos currículos.

Os primeiros estudos sobre as preocupações da aprendizagem de pessoas surdas aparecem no século XVI. Ao refletir as razões dos problemas e dos movimentos de lutas sobre a educação dos surdos atualmente, é importante, no desenvolvimento da pesquisa, contextualizar a história do surdo na educação para de alguma forma compreender como esse processo se estabelece.

Esta dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo denominado “A educação de pessoas surdas: histórias e legislações” apresento os marcos políticos da educação das pessoas com surdez nos contextos: mundial, nacional e estadual. Também apresento as concepções sobre surdez e as filosofias educacionais para os surdos tendo como principais referências teóricas Gilberta Jannuzzi (2004), Sérgio Andres Lulkin (2005), Karin L. Strobel (2008), Maria Teresa Eglér Mantoan (2015), Marcia Goldfeld (2002), Gládis Perlin (2005), Nídia Sá (2002) e Carlos Skliar (2005).

No segundo capítulo intitulado “O ensino de história e a educação inclusiva”, inicialmente, apresento o surgimento e os avanços da disciplina de história no cenário internacional e os principais aspectos e fundamentos da disciplina de história no âmbito nacional. Nesse capítulo também discuto a formação dos professores de história para a inclusão educacional dos alunos surdos e suas práticas para atender as especificidades dos alunos tendo como principais teóricos José Alvez de Freitas Neto (2004), Pinsky (2004), Marc Bloch (2001), Eric Hobsbawn (1995), Peter Burke (2004), Schmidt (2002) e Fernanda Pena (2010).

No terceiro capítulo intitulado “A prática docente do ensino de história com alunos e alunas com surdez” apresento os resultados da pesquisa realizada por meio das entrevistas. Introdutoriamente discuto as concepções dos professores de história na escolarização dos alunos surdos e as percepções dos intérpretes em relação à disciplina de história; os recursos e os apoios pedagógicos para a prática docente dos professores de história e dos intérpretes, as formas de abordagens sobre o ensino de história para alunos surdos e o uso das imagens nas produções escolares dos estudantes com surdez.

Almejo com esse estudo que pesquisadores e professores possam refletir e conhecer práticas pedagógicas de ensino de História que

contribuam para a apropriação de conhecimentos críticos e significativos na área de história para os alunos (as) surdos.

1. A EDUCAÇÃO DE PESSOAS SURDAS: HISTÓRIAS E LEGISLAÇÃO.

Este capítulo aborda os aspectos históricos e legais da educação dos surdos. Por meio dessa contextualização procuro compreender os pressupostos sobre as concepções de surdez e as filosofias educacionais que marcaram a história da educação e os diferentes caminhos que as pessoas surdas tiveram ao longo da história.

Em “Aspectos históricos e educacionais das pessoas surdas em âmbito internacional” explícito sobre as representações históricas das pessoas surdas e as primeiras instituições educacionais na Itália, Alemanha, Espanha e na França e alguns indícios dos movimentos de lutas e associações dos surdos. Os principais teóricos são Strobel (2008), Marilda Pedrosa (2010), Zannuzzi (2004), Lulkin (2005), Nascimento (2006) e Guarinello (2007).

A seção “Marcos políticos na Educação Especial e dos surdos no cenário nacional e Estadual” tenho por objetivo compreender como os aspectos educacionais internacionais, principalmente a França, influenciaram as políticas e a educação dos surdos (as) no Brasil. Os principais referenciais teóricos são Sassaki (2003), Mazzota (1996), Jannuzzi (2004) e Mantoan (2015).

Em “As metodologias educacionais para os surdos” discuto as principais filosofias e métodos na educação dos surdos, sendo elas: o oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo. Na explicitação os principais teóricos são Dias (2006), Goldfeld (2002), Pena (2010).

Na última seção “Os pressupostos sobre as concepções de surdez” apresento as discussões sobre os conceitos de surdez nas duas concepções mais comuns, no modelo clínico terapêutico e no modelo na perspectiva sócio antropológica. Os principais referenciais são Gesser (2009), Perlin (2005), Sá (2002) e Skliar (2005).

1.1 ASPECTOS HISTÓRICOS E EDUCACIONAIS DAS PESSOAS EM ÂMBITO INTERNACIONAL.

A escola pode ser o espaço que contribui para os estudantes a refletirem sobre sua realidade e conquistarem sua emancipação, mas também pode ser um espaço para reforçar discursos e práticas sociais vigentes.

Os autores Otto Silva (1987) e Miranda (2012) relatam como foram as representações e as políticas de exclusão social para as pessoas com deficiência e com surdez ao longo da história da humanidade. Na era pré-cristã essas pessoas, eram abandonadas, perseguidas e eliminadas, ações essas legitimadas como normais. Já no século XVIII e XIX algumas pessoas com deficiências eram segregadas e protegidas pelas instituições. No século XIX e início do século XX, o desenvolvimento de instituições escolares e classes especiais em escolas públicas começaram a oferecer atendimento para algumas pessoas com deficiência e surdez.

A exclusão, lutas e movimentos de resistências fizeram parte da história das pessoas com deficiência e surdez. A inclusão mostra que pessoas com alguma deficiência se fizeram presentes, ao longo da história, o que modificou, foi à forma como a sociedade as viu e tratou em cada momento histórico.

O ser humano sempre fez parte de uma sociedade bastante diversa. Vivemos e convivemos diariamente com essas diferenças que podem ser de raça, crença, saúde, nível social, econômico e cultural, nacionalidade, moradia, personalidade, entre outras. No entanto, apesar de tanta diversidade, estamos “incluídos” nesta sociedade, baseado nos princípios de igualdade. Com o passar do tempo, foi se consolidando uma visão padronizada e classificatória de “normalidade” e de maneira geral, todos os que fugirem desse padrão estão fatalmente condenados à discriminação e conseqüentemente à exclusão, que pode ocorrer de forma bastante dura e clara, mas também muitas vezes de maneira mais dissimulada, aparentemente discreta, porém não menos incômoda e preconceituosa disfarçada de pena e comiseração. (FRIAS, 2009, p.1)

Saliento que a surdez na perspectiva sócio antropológica está associada à diferença linguística e cultural, que não considera a pessoa surda deficiente, mas Surda ou com surdez, por compreenderem que historicamente devido à surdez ser considerada deficiência, foi atribuída às pessoas surdas limitações cognitivas e físicas, desrespeitando sua língua, identidades, histórias e cultura.

Historicamente nem sempre as pessoas com surdez foram respeitadas e reconhecidas em suas diferenças e isso é perceptível nas próprias fontes históricas. Para Strobel (2008) além das injustiças que o povo surdo sofreu ao longo da história “o quase silêncio sobre o que se diz a respeito sobre eles é na verdade um sentido revelador. A forma parcial dos escritos de diferentes autores mostra-se a superficialidade da história dos surdos registradas” (p. 42).

Nos registros sobre a história e o “protagonismo” do povo surdo e seus movimentos de lutas poucos achados contribuem para conhecê-los, justamente por sua história ter sido registrada na visão e na superficialidade do colonizador, o ouvinte, detentor da palavra e da escrita, que conseqüentemente resulta em poucos registros. (STROBEL, 2008)

Na história da humanidade houve transformações políticas, sociais, econômicas e culturais. Com o sistema educacional não foi diferente, sendo que todos estes sistemas estão interligados. A sociedade está em processo de transformação, desenvolvimento e rupturas constantes. A autora Karina Strobel (2008) nos mostra em sua pesquisa três fases da história social do surdo:

1. Revelação cultural: nesta fase os povos surdos não tinham problemas com a educação. A maioria dos sujeitos surdos dominava a arte da escrita e há evidência de que antes do Congresso de Milão havia muitos escritores surdos, artistas surdos, professores surdos e outros sujeitos surdos bem sucedidos.
2. Isolamento cultural: ocorre uma fase de isolamento da comunidade surda em consequência do Congresso de Milão de 1880 que proíbe o acesso da língua de sinais na educação dos surdos, nesta fase as comunidades surdas resistem à imposição da língua oral.
3. O despertar cultural: a partir dos anos 60 inicia uma nova fase para o re-nascimento na aceitação da língua de sinais e cultura surda após de muitos anos de opressão ouvintista para com os povos surdos. (p. 12)

Os surdos nos discursos e escritos de Roma em 476 a. C, eram sinônimos de pessoas que sofriam distúrbios ou castigos divinos e, ainda eram, consideradas pessoas improdutivas. Esses termos faziam parte dos estigmas dados às pessoas que nasciam surdas nesse período.

Acreditavam que as pessoas que nasciam surdas estavam sendo castigadas pelos deuses ou estavam enfeitiçadas, muitas acabavam sendo abandonadas ou jogadas no rio Tibre e os que sobreviviam tornavam-se escravos. Na Grécia Antiga com o culto ao corpo perfeito, as representatividades dos surdos eram de impossibilitados intelectual e moralmente, incapazes de pensar, eram abandonados, isolados e também condenados à morte como acontecia em Roma. (STROBEL, 2008)

As pesquisas de Strobel (2008) mostram que as preocupações da educação de pessoas surdas aparecem no século XVI, restritos a famílias da nobreza, no qual os preceptores ficavam responsáveis em escolarizar os surdos e alguns procuravam oralizar seus educandos, práticas educacionais muito comuns nesse período.

O italiano, médico e filósofo Girolamo Cardano (1501 – 1576) no século XVI afirmava que a surdez e a mudez – concepção de surdez no período – não eram impedimentos para ensinar os surdos. Ana Cristina Guarinello (2007) em seu estudo sobre a história da educação de surdos coloca que para Cardano a língua de sinais e a escrita eram os métodos mais adequados para ensinar os surdos. Ele contradiz o filósofo grego Aristóteles (384 – 322 a. C) no qual afirmava que se o indivíduo não falava, conseqüentemente não tinha uma linguagem, não pensava e não poderia adquirir conhecimentos por acreditar que somente pela audição e pela linguagem verbal se adquiria inteligência.

Nas pesquisas sobre as representações das pessoas surdas, historicamente o atendimento pedagógico sempre esteve ligado às vertentes religiosas, médicas e psicológicas. (JANNUZZI, 2004). Quanto às vertentes religiosas estavam associados ao caráter de assistencialismo e de caridade das igrejas. Já nas vertentes médicas e psicológicas, acreditavam que a surdez era reparável e curável.

No século XVI, o monge beneditino espanhol Pedro Ponce de León (1510 – 1584) apresenta-se como uma importante figura na experiência educacional, ele é reconhecido como o primeiro professor para surdos e criador da primeira escola para professores de surdos. Nesse século os que tinham direito e condições de estudar eram os filhos surdos de nobres que eram ensinados e aprendiam justamente com o intuito de administrar e dar continuidade aos bens da família. No início do trabalho de Pedro Ponce de León, o atendimento educacional acontecia nos mosteiros de Valladolid, o ensino “consistia em desenvolver nestes indivíduos a fala, a escrita, a leitura, domínios da arte de fazer contas, além de rezar e confessar” (PEDROSA, 2010, p. 54), pois, somente quem falava tinha direito a receber a herança.

Marilda de Paula Pedrosa (2010) acrescenta que a metodologia de Léon foi perdida, o que se tem como fonte histórica é uma folha manuscrita redigida pelo monge e relatos de terceiros, pois a tradição nesse período era de manter segredos sobre os métodos que utilizavam. O que se sabe é que a metodologia utilizada por Léon era o alfabeto manual em que aprendiam habilidades da leitura, da escrita e da matemática e oralização, iniciativas essas para aproximar os surdos ao convívio do ouvinte.

Outra pessoa ligada à Igreja foi o padre e professor espanhol Juan Pablo Bonet (1579 – 1623) que em 1620 publicou o primeiro livro “Reducción de las letras y arte de enseñar a hablar a los mudos”, em que “tornou a linguagem visível na forma de alfabeto visual” (ZANNUZZI, 2004, p. 30).

Com a publicação desse livro e das experiências, havia a possibilidade de oralizar e educar os surdos por meio do alfabeto manual. Bonet defendia que quanto mais cedo, melhor para os surdos aprender o alfabeto manual e se comunicar, na tentativa de inseri-los no convívio dos ouvintes.

Na França no século XVIII– hoje considerada o “berço” da “educação institucional e pública de pessoas surdas” - o abade Charles Michel de L'Épée (1729 – 1790) se aproximou dos surdos que andavam pelas ruas e aprendeu com eles a língua de sinais. Posteriormente criou os “Sinais Metódicos”, que foi uma combinação da língua de sinais com a gramática francesa. Em 1760 fundou a instituição escolar Imperial que posteriormente, em 1791 tornou-se o Instituto Nacional dos Jovens Surdos-Mudos. Naquele período seus métodos ficaram muito conhecidos, porque seus alunos surdos sabiam ler e escrever, sendo instruídos nesse universo pela primeira vez na história. Seus métodos contribuíram para modelos educacionais e científicos em diversos países. A língua de sinais passou a ser reconhecida como a melhor forma de comunicação para as pessoas surdas. Influenciou em escolas para surdos na Europa e dos Estados Unidos que passaram a explorar a Língua de Sinais e os recursos visuais como princípios pedagógicos, “onde a religião, a moral, a formação profissional e a língua nacional constituíam o núcleo do currículo” (LULKIN, 2005, p. 34).

O professor surdo do Instituto para surdos de Paris Ferdinand Berthier escreveu a biografia do abade L'Épée (1712 – 1789) e por meio de seu artigo “O surdo antes e depois do abade L'Épée”, em 1840, podemos conhecer como iniciou o debate sobre a educação dos surdos. Nascimento (2006) apresenta a relação e a crítica de Berthier ao método do Abade

Ferdinand Berthier era surdo congênito e nasceu em 1803 na cidade de Louhans, na França. Foi considerado por Laurent Clerc, professor também surdo, o mais brilhante aluno do Instituto para surdos de Paris. Berthier entrou para o Instituto aos oito anos, onde se formou, e trabalhou posteriormente como professor. Foi também uma figura importante na comunidade literária de seu tempo. Com esse intuito, Berthier relatou a história da educação dos surdos, iniciando por professores anteriores a L'Épée e posteriormente, assinalando as inovações introduzidas pelo abade. Berthier era grande admirador de L'Épée e seu texto é repleto de elogios. Apesar disso, não se isenta de criticá-lo em alguns aspectos como por exemplo, na forma como ele ensinava aos surdos a gramática do francês. (p. 256)

Por mais que Berthier considerasse L'Épée “São Vicente de Paula dos surdos” por lutar em favor dos mesmos, ele também o critica por transcrever os sinais à escrita do francês, os Sinais Metódicos, e dessa forma, os surdos aprendiam escrever corretamente muitas palavras, mas não compreendiam seus significados.

Para Nascimento (2006) o sucessor de L'Épée, que era ouvinte, Roch – Ambroise Auguste Bébien (1789 – 1834), conseguiu superar esse limite do Abade. O professor francês Bébien (1789 – 1834) estudou e conviveu com os surdos no Instituto de Paris desde criança, onde percebeu que a língua de sinais da comunidade surda criada por L'Épée não era a mesma que os surdos usavam, mas não desconsiderou o importante papel que L'Épée teve para a discussão da educação dos surdos.

Jacob Rodrigues Pereire (1715 – 1780) é considerado por muitos o primeiro professor de surdos na França e principal rival de L'Épée, como diz Strobel (2009, p. 21) “oralizou a sua irmã surda e utilizou o ensino da fala e de exercícios auditivos com os surdos”.

No mesmo período na Alemanha, o professor Samuel Heinicke (1723 – 1790), desenvolvia uma proposta educacional com o método oral e fundou a primeira escola pública para surdos “quando usava esse método, Heinicke recorria aos sinais gestuais algumas vezes, porém seu objetivo principal era fazer seus alunos se expressarem oralmente” (GUARINELLO, 2007, p. 24), esse método foi a primeira proposta da hoje filosofia oralista. E foi nesse cenário de propostas educacionais

diferentes que iniciou o conflito entre educação gestual, que é a língua de sinais própria da comunidade surda contra a oralidade, para assim os surdos serem inseridos na sociedade ouvinte.

Na história tiveram outros importantes professores de surdos que contribuíram e ampliaram a discussão. Berthier relata sobre o primeiro professor inglês Jonh Wallis (1616 – 1703) que contribuiu para a educação de surdos. Wallis foi criticado por Berthier ao considerar os sinais apenas letras do alfabeto reproduzido pelos movimentos dos dedos, considerando que não existe entendimento dos sentidos das palavras. Nascimento (2006), diz que todos os professores ingleses – Jonh Bulwer, Willian Holder, Digby e Gregory – tinham o mesmo objetivo ensinar por meio da fala.

E que, alguns professores holandeses também se empenhavam a ensinar os surdos a falar. Mas o que chamou atenção foi a proposta do professor holandês Van Helmont (1614 – 1699), que se propôs a ensinar os surdos a falar em hebreu, para possibilitar a comunicação com Deus, pois para ele seria a única forma de se comunicar com o Divino.

Para Strobel (2008) a história dos surdos não foi representada somente por ouvintes, abades, médicos e políticos, mas as associações de surdos abriram espaços para reivindicações que fortaleciam por meio de discussões, reuniões e debates sobre os espaços e representações sociais e educacionais que as pessoas com surdez deveriam ter, principalmente a partir do século XIX. Para dessa forma, tentar desconstruir os estereótipos que a sociedade tinha contra eles. Exemplo disso foram os estudos de Ferdinand Berthier (1803 – 1886) que foi professor surdo francês que deixou relatos importantes na tentativa de educar outros surdos.

Os relatos de Berthier analisados por Nascimento (2006) nos mostram uma visão histórica não oficial, de certa forma ele deu “voz”, aos surdos e desmistificou heróis ouvintes, que eram considerados grandes entendedores de como educar e propor conhecimento ao surdo e depois de analisados são considerados por Berthier como grandes charlatões.

O médico francês do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos de Paris, Jean Marc Itard (1774 – 1830) por meio de suas experiências e ao assumir a educação por dez anos de Victor Aveyron, uma criança de doze anos encontrada na floresta de Aveyron em 1800, na França. O médico Itard ficou reconhecido por usar métodos sistematizados e acreditava que o sujeito surdo só aprenderia por meio da fala, influenciado pela filosofia sensualista de Etienne Bonnot de Condillac (1715 – 1780).

A Filosofia Sensualista, ao defender a evolução da língua e da razão a partir dos sentidos em direção à abstração, determina que a língua de sinais (e toda sua cultura), por estar limitada aos gestos e à “*langaged’ action*”, não passa de um nível inferior da espiral evolucionista. O corpo está na base, a mente no topo. Logo concluindo que o surdo falante por sinais é inferior na língua, na inteligência e no pensamento. (LULKIN, 2005, p. 35).

No século XIX, precisamente em 1814, o reverendo Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1815) juntamente com o professor surdo Laurent Clerc que era aluno do Instituto Nacional para Surdos-Mudos fundaram a primeira escola para surdos nos Estados Unidos. Formaram o que conhecemos hoje como a Comunicação Total, em que qualquer meio de comunicação, seja por palavras, símbolos, leitura labial, língua de sinais e oralização eram métodos utilizados para o aprendizado dos surdos. Em 1864, Edward Miner Gallaudet, filho de Thomas Hopkins Gallaudet, fundou a primeira Universidade para surdos, a atual Universidade Gallaudet. Juntamente com essa existe hoje somente mais uma a Tsukuba College of Technology no Japão (FELTRIN, 2014 p. 52).

A discussão entre a Língua de Sinais e o oralismo como o mais eficaz para a educação e o aprendizado dos surdos é histórica. Educadores, religiosos, médicos, psiquiatras e psicólogos eram os autorizados a discursar com bases filosóficas, experimentais e científicas o melhor método para tornar o sujeito surdo educável, pois ao longo da história foram considerados ineducáveis e inferiores por muitos estudiosos relacionados à educação. Esse embate sobre qual a melhor forma linguística e método de ensino acontece até hoje. O primeiro Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos direcionou por mais de cem anos os parâmetros educacionais para as pessoas surdas.

Nos dias 6 a 11 de setembro de 1880, aconteceu o Congresso Internacional sobre Educação de Surdos, em Milão. O debate Língua de Sinais *versus* Língua Oral para surdos foi o tema principal. No congresso, foi realizada uma votação para proibir a língua de sinais e o afastamento de professores surdos no âmbito escolar, com a principal argumentação de que somente a oralidade permitiria a integração do surdo na sociedade, pois os sinais prejudicariam o desenvolvimento da linguagem.

No evento reuniram profissionais da educação de diversas nacionalidades: franceses, ingleses, suecos, suíços, alemães e americanos, a maioria dos congressistas eram italianos, somente um congressista era surdo, na votação da assembleia geral os professores surdos foram proibidos de votar. Dos congressistas apenas cinco votaram contra o oralismo puro, eram representantes dos Estados Unidos. A votação no Congresso prevaleceu o oralismo, inferiorizando a língua de sinais, à mímica. Essa decisão perpetuou até 1970, o oralismo foi definido nas propostas educacionais e políticas em todos os países. Percebe-se que o poder de decisão estava nos ideais e percepções das pessoas ouvintes os que falam e ouvem tem esse poder de decisão sobre o outro, no caso, o surdo, julgado e conceituado pela maioria que não poderiam decidir visto não estarem dentro dos padrões de “normalidade”.

Na prática escolar, a primeira medida educativa para coibir o uso da língua de sinais foi obrigar os alunos surdos a sentarem sobre suas mãos. Em seguida, retiram-se as pequenas janelas das portas das salas de aula para impedir a comunicação sinalizada entre os alunos. Os professores surdos e seus auxiliares deveriam deixar as escolas e os institutos. E. para estabelecer uma nova pedagogia e promover a educação das novas gerações de pessoas surdas, criaram-se sistemas reabilitadores altamente refinados na regulação e controle do corpo. Retirou-se a língua de sinais de circulação no espaço escolar e demitiram-se professores surdos, eliminando, também, o papel do surdo adulto, produtor e reproduzidor de aspectos culturais da comunidade de surdos. (LULKIN, 2005, p. 38)

O ensino da fala foi o centro de todas as discussões educacionais, como diz Alpendre (2008, p. 4) “ao longo do último século a pessoa foi resumida à deficiência auditiva que deveria ser curada, corrigida, recuperada, dentro de uma visão médica clínica”. A partir desse Congresso os cientistas médicos e sociais passaram a ter o controle sobre os alunos surdos. Com a proibição da língua de sinais, diminuiu a frequência de alunos surdos nas escolas e conseqüentemente a qualidade do ensino para os mesmo.

Em contra partida, na tentativa de defender o uso da língua de sinais o povo surdo para reivindicar, uniram-se em “associações para

lutar contra a extinção de sua língua” (STROBEL, 2009, p. 49). Para os professores surdos da época que defendiam o uso da língua de sinais, deixaram evidente nas discussões que não estavam sendo contra o surdo aprender a falar, mas que precisavam dominar primeiro a língua de sinais e posteriormente a fala.

Depois desse longo processo histórico que culmina com a organização das pessoas surdas, em âmbito internacional, faz-se necessário trazer alguns elementos das práticas educacionais para o atendimento de pessoas com deficiência, em que os surdos estavam inseridos, também no Brasil. Essas discussões são importantes para refletir alguns aspectos da educação brasileira na atualidade.

1.2 MARCOS POLÍTICOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DOS SURDOS NO CENÁRIO NACIONAL E ESTADUAL

Foi nesse processo e movimentos que os surdos foram sendo inseridos com suas particularidades. Quando se discute a educação para pessoas com deficiência é importante retomar alguns conceitos que fizeram parte das fases que a sociedade e as culturas atravessaram ao longo da história, pois

[...] começou praticando a exclusão social de pessoas que – por causa das condições atípicas – não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida, desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, passou para a prática da integração social e recentemente adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais. Evidentemente, essas fases não ocorreram ao mesmo tempo para todos os segmentos populacionais. Ainda hoje vemos a exclusão e a segregação sendo praticadas em relação a diversos grupos sociais vulneráveis, em várias partes do Brasil assim como em praticamente todos os países. Mas também vemos a tradicional integração dando lugar, gradativamente, à inclusão”. (SASSAKI, 2003, p. 17).

O atendimento educacional as pessoas com deficiência em nossa sociedade é recente se analisarmos historicamente. De acordo com Mazzota (1996) até o século XVIII, não havia escolas para pessoas com deficiência, essas pessoas eram estigmatizadas e representadas nas

sociedades com estereótipos associados a certo misticismo e ocultismo. Para o autor a falta de conhecimento sobre as deficiências contribuiu para a marginalização das mesmas por “serem diferentes”, a própria religião ao cultuar que os homens por serem “imagem e semelhança de Deus” deveriam ser perfeitos fisicamente e mentalmente reforçava os preconceitos às pessoas com algum tipo de deficiência.

Nenhuma atenção educacional foi promovida às pessoas com deficiência, que também não recebia, outros serviços. A sociedade simplesmente ignorava, rejeitava, perseguia e explorava estas pessoas, então consideradas ‘possuídas’ por maus espíritos ou vítima da sina diabólica e feitiçaria. (JORSSON, 1994, p. 61 Apud SASSAKI, 2006, p. 124).

De acordo com a força cultural do século XVIII as pessoas com deficiência eram imperfeitas, contribuindo para que o consenso social atribuísse a essas pessoas condição de “incapacitados, deficiente, inválido em uma condição imutável” (MAZZOTA, 1996, P. 16). Essas expressões contribuíram para que organizações educacionais e de serviços para pessoas com deficiência fossem omissas.

O Brasil sofreu influências das medidas educacionais, construídas pelos movimentos ocorridos na Europa, onde homens e mulheres procuraram sensibilizar e impulsionar medidas para atendimento às pessoas com deficiência. Posteriormente esses movimentos expandiram-se para os Estados Unidos, Canadá e outras partes do mundo, como exemplo o Brasil.

A autora Jannuzzi (2004) em seus estudos sobre o deficiente no Brasil menciona que a educação das crianças com deficiência surgiu institucionalmente de maneira tímida no fim do século XVIII e começo XIX. Assim como Mazzotta (1996) Jannuzzi (2004) menciona que os deficientes eram vistos como incapacitados. Uma prova disso era que eles eram juridicamente privados de direitos políticos perante a Constituição de 1824. Para Jannuzzi o “atendimento aos deficientes iniciou-se por meio das Câmaras Municipais ou das confrarias particulares” (2004, p. 8). Essas confrarias eram organizadas por religiosas ou redes de solidariedade que realizavam trabalhos para cuidar e auxiliar crianças com deficiências abandonadas, mantidas por doações e parcerias e uma ajuda do governo.

Desde o século XVI temos documentos que nos informam sobre casas de expostos e asilos que recebiam e cuidavam de crianças órfãs e abandonadas. O exemplo, no Brasil, foram as Santas Casas de Misericórdia em vários estados brasileiros. Em relação à educação das pessoas com deficiência no Brasil, também iniciaram dentro dessas instituições religiosas, principalmente com a criação das rodas de expostos, no século XVIII em Salvador e no século XIX no Rio de Janeiro e em São Paulo. Estas instituições recebiam crianças com deficiências, denominados nesse período de “anomalias”.

As Casas de Misericórdia era uma prática assistencialista na Europa para atender pessoas doentes e carentes. No Brasil devido aos abandonos de crianças com deficiência nas ruas, a pedido do governo, no século XIX, algumas províncias receberam religiosas para administrar e educar essas crianças “assim, havia possibilidade de não só serem alimentadas como também de receberem alguma educação” (JANNUZZI, 2004, p. 9).

As crianças deficientes abandonadas e acolhidas nas Santas Casas de Misericórdia eram educadas por meio do ensino de trabalhos manuais realizadas principalmente pela filantropia. No entanto, as crianças filhos de famílias economicamente favoráveis recebiam educação de professores particulares que se interessavam em estudar e lecionar para crianças com deficiência.

O Brasil, influenciado pelos movimentos educacionais da Europa e Estados Unidos, no final do século XIX terá atendimento as crianças surdas por meio, principalmente, de iniciativas particulares isoladas.

A partir de documentos do Instituto Nacional de Educação de Surdos, o Imperador D. Pedro II em 26 de setembro de 1857 determinou a criação da primeira escola para surdos, o Imperial Instituto de Surdos Mudos atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES, no Rio de Janeiro. Três anos antes o atendimento escolar às pessoas com deficiência iniciou no Brasil com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos que mais tarde passou a ser chamado Instituto Benjamin Constant (IBC).

Atualmente o INES tem como uma de suas atribuições regimentais subsidiar a formulação da Política Nacional de Educação de Surdos, em conformidade com a Portaria do MEC nº 323, de 08 de abril de 2009, publicada no Diário Oficial da União de 09 de abril de 2009, e com o Decreto nº 7.690, de 02 de março de 2012, publicado no Diário Oficial da União de 06 de março de 2012. (INES, 2012)

Em 1857 também foi criada uma Comissão Inspetora liderada pelo Marquês de Abrantes, para organizar e administrar a entrada de alunos e funcionários, dos materiais de ensino da reformulação das condições físicas da instituição e da disciplina dos alunos. Esta Comissão deveria entregar relatórios ao Imperador de como estava o andamento da Instituição. Inicialmente Eduard Huet, (1822 – 1882) o educador francês com surdez congênita foi convidado e responsável para direcionar os primeiros trabalhos para atendimento educacional dos surdos no Brasil. Seus trabalhos iniciaram “numa sala improvisada com um menino de 10 anos e uma menina de 12 anos” (JANNUZZI, 2004, p. 14).

O professor surdo Eduard Huet que fundou o Imperial Instituto Nacional dos Surdos-Mudos do Rio de Janeiro, veio para o Brasil por meio de uma carta de apresentação do Ministro da instrução Pública da França entregue ao Governo brasileiro.

Com a lei 939 de 26 de setembro de 1857 foi aprovado a verba anual liberada para o Instituto e pensão para dez alunos indicados pelo Imperador. Para a pesquisadora Marilda Pedrosa (2010) a educação dos surdos era “promovida pelo Império, inicia-se com um olhar assistencialista, construindo uma ideia de caridade institucional” (p. 69), entretanto, o prédio onde o Instituto funcionava deveria ser mantido pelos Conventos do Carmo e de São Bento. Saliento que o governo não se responsabilizava na educação e na manutenção dos custos, auxiliava com subvenções as entidades criadas por iniciativas particulares no qual os custos da Instituição eram mantidos principalmente por doações.

A fundação do Instituto no Brasil foi realizada por Eduard Huet instruído no Instituto de surdos de Paris. Estava associada a um projeto de programar a instrução pública na Corte, utilizou como método uma “mistura da língua de sinais francesa com os sistemas já usados pelos surdos de várias regiões do Brasil, a Libras - Língua Brasileira de Sinais” (STROBEL, 2009, p. 25).

A Língua de sinais é considerada sua língua natural, por ter desenvolvido como parte de um grupo cultural do povo surdo. Para Gesser (2009) a língua de sinais tem todas as características de qualquer língua humana natural

Linguisticamente, pode-se afirmar que a língua de sinais é língua porque apresenta características presentes em outras línguas naturais e, essencialmente, por que é humana. [...] tem gramática própria e se apresenta estruturada em

todos os níveis, como as línguas orais: fonológico, morfológico, sintático e semântico. Além disso, podemos encontrar nela outras características: a produtividade/criatividade, a flexibilidade, a descontinuidade e a arbitrariedade. (p. 27)

É importante ressaltar que a língua de sinais não é Universal, cada língua de sinais possuem influências históricas a partir de suas origens e sinais específicos. Os sinais podem mudar de região para região, mas a língua de sinais brasileira na sua constituição têm influências dos sinais franceses. O autor Gesser (2009) explicita em suas pesquisas que existem poucos registros sobre a origem das línguas de sinais, mas salienta que as línguas de sinais são independentes das línguas orais, isso não quer dizer que possa existir alternâncias e trocas linguísticas entre as línguas, que para o autor essas trocas e empréstimos linguísticos são inevitáveis.

No século XIX, no Instituto no Rio de Janeiro eram ensinados aos surdos trabalhos manuais para desempenhar em atividades produtivas, assim poderiam exercer funções econômicas na sociedade. A Reforma Educacional que proporcionou a criação do Instituto em 1957 foi o decreto 1331^a de 17 de fevereiro de 1854 instituída pelo Ministro Luiz Pedreira do Couto Ferraz e estavam atribuídas às vertentes religiosas, médicas e às normas higiênicas.

A Reforma foi centralizada na discussão em iniciar a educação, anulando todas as experiências históricas anteriores, por considerar todo o método de ensino passado, sem perspectivas, prejudicando o progresso do Brasil. Para os religiosos, médicos e políticos a melhor forma de um país se desenvolver seria ampliar as possibilidades educacionais da instrução pública.

O professor Huet, em um relatório ao Imperador em Julho de 1855, esclareceu que tinha o objetivo de criar uma escola para surdos-mudos, mas precisava da ajuda do Estado, pois a maioria dos surdos era de famílias pobres, para isso foi preciso a ajuda de “homens privilegiados” que ajudaram na criação do Instituto durante a direção de Huet (1856 – 1861). A escola criada pelo francês no Brasil tinha como principal objetivo propor uma educação literária, mas enfatizou principalmente o profissionalizante, no Instituto havia oficinas para a aprendizagem de encadernação, oficinas gráficas e sapataria.

Em 1859 mesmo o Instituto alcançando seu objetivo inicial que era receber e instruir alunos surdos usando método oralistas, alguns problemas econômicos e disciplinares prejudicaram o Instituto. O

Diretor Huet pedia o pagamento das pensões, em razão de que não estavam dando conta dos gastos com o ensino, moradia, alimentação entre outros. Devido às divergências entre o Diretor e os membros da Comissão, em 1861 Huet cedeu seus direitos educacionais da fundação da Instituição e foi embora do Brasil. Huet teve papel importante para o início de instruções dos surdos no país.

O Instituto ficou sob os cuidados do Frei João do Monte do Carmo e posteriormente por Ernesto do Prado Seixas até a chegada em 1862 ao Brasil do professor médico Manoel de Magalhães Couto que foi exonerado, após a constatação dos membros da Comissão constatar que o Instituto era na realidade um asilo, salientando-se que o médico Couto e seus sucessores não eram especialista em surdez.

O médico Tobias Leite assumiu em 1872 no lugar do médico Manoel Couto e permaneceu até 1896, ano em que morreu. Em 1874 somente 17 surdos eram atendidos no INSM enquanto em 1872 no Brasil tinham em torno de 11.595 (JANNUZZI, 2004, p. 15) percebe-se que mesmo sendo incipiente a educação dos surdos no Brasil poucos tinham o direito a receberem atendimento educacional, em uma sociedade ainda pouco urbanizada, rural e a maioria da população era analfabeta, existiam poucas escolas, a maioria das pessoas que frequentavam as escolas era da classe média e alta, o ensino para o povo era precário, a educação para as pessoas com deficiência despertava pouco interesse do Império e a elite resolvia essa precariedade contratando preceptores para ensinar em suas residências, não havia reivindicações e pressões sociais fortes para lutar por uma educação melhor para todos.

O uso da língua de sinais brasileira mais antiga é de 1875 produzido por Flaustino José da Gama, a obra original encontra-se na Biblioteca Nacional o "*Iconographia Dos Signaes dos Surdos-Mudos*". O Brasil também sofreu influência da decisão tomada no Congresso de Milão (1880), com o uso obrigatório do oralismo na educação dos surdos, sendo que 1911, com novo nome Instituto Nacional de Surdos foi proibido a língua de sinais e imposto como único método o Oralismo puro. Com a proibição, o que predominava nos espaços escolares era o treinamento da fala, sendo que os alunos mais novos não podiam ter contato com os alunos mais velhos. Mesmo proibido de utilizar a língua de sinais, os alunos continuavam utilizando dentro e fora do Instituto.

No Brasil a segunda escola para surdos surgiu em 1923, o Instituto Santa Terezinha, em São Paulo, que seguiu em 1954 para Porto Alegre e Vitória em 1957. Na primeira metade do século XX havia no Brasil 54 estabelecimentos de ensino regular e onze estabelecimentos

especializados para as pessoas com deficiência, entre as primeiras destaca-se:

[...] em Santa Catarina, no município de Joinville, o Colégio dos Santos Anjos, de ensino regular particular fundada em 1909, com atendimento a deficientes mentais; no Rio de Janeiro a Escola Rodrigues Alvez, estadual regular para deficientes físicos e visuais, criada em 1905, a Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro, particular especializada, criada em 1948 para atender deficientes mentais, em Minas Gerais, na capital Belo Horizonte, a Escola Estadual São Rafael, especializada no ensino de cegos, criada em 1925, e a Escola Estadual Instituto Pestalozzi, especializada em deficientes auditivos e mentais, criada em 1935 por influência dos trabalhos da professora Helena Antipoff. (MAZZOTA, 1996, p. 32)

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE foi criada devido à ineficácia em atender todos que procuravam as escolas do sistema público. A primeira foi criada por Beatrice Bemis, vinda dos Estados Unidos em 1954, Beatrice Bemis era mãe de uma menina com Síndrome de Down, fundou a escola no Rio de Janeiro. As APAES eram instituições filantrópicas e direcionadas ao assistencialismo.

Nesse mesmo ano em Santa Catarina, foram iniciadas as primeiras propostas para atendimento às pessoas com deficiência com a visita do professor João Barroso Júnior membro do Ministério de Educação e Cultura para divulgar os trabalhos do INES do Rio de Janeiro. Mas somente em 1957 iniciou, em Florianópolis, o atendimento ao público para pessoas com deficiência em uma escola com classe especial no Grupo Escolar Dias Velhos, posteriormente Grupo Escolar Barreiros Filho. (FCEE, 2006)

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB/61, Lei 4.024, em relação ao atendimento educacional às pessoas com deficiência, indica que para efetivar a integração das pessoas com deficiência na comunidade é preciso inseri-las, se possível, nas escolas regulares de ensino, ou seja, a educação das pessoas com deficiência deveria estar enquadrada nos mesmos métodos e espaços utilizados nas escolas e classes regulares, mas se não for possível, de acordo com a deficiência poderiam ser ou continuar inseridos em serviços educacionais especiais. Com o aumento

da procura de serviços de educação para pessoas com deficiência em Santa Catarina foi exigido a:

criação de uma instituição pública que tivesse como propósito definir as diretrizes de funcionamento da educação especial em âmbito estadual e promovesse a capacitação de recursos humanos e a realização de estudos e pesquisas ligadas à prevenção, assistência e integração da pessoa com deficiência. Com esses objetivos, foi criada, em seis de maio de 1968, a Fundação Catarinense de Educação Especial – FCEE, objeto da Lei nº 4.156, regulamentada pelo Decreto nº 7.443, de dois de dezembro do mesmo ano. (FCEE, 2006, p. 10)

Em 1973, o MEC criou o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP responsável pelas políticas públicas em educação especial configurada por campanhas assistencialistas (BRASIL 2008).

Em 1980 a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS, foi fundada por três amigos surdos, Ana Regina Campelli, Fernando Valverde e Antonio Abreu, que tiveram grande representatividade em defesa dos direitos relacionados aos sujeitos surdos

A FENEIS é considerada a entidade máxima representativa dos surdos, possuindo caráter político. Trabalha em favor da sociedade surda, garantindo a defesa dos direitos linguísticos e culturais dessa população e difundindo a importância da Libras como meio natural de comunicação de pessoas surdas. Possui regionais instaladas nas cidades de Belo Horizonte, Curitiba, Distrito Federal, Ceará, Manaus, Pernambuco, Porto Alegre, Rio de Janeiro, São Paulo e Santa Catarina. Dentre os principais objetivos da Feneis, destacam-se a promoção da inclusão dos profissionais surdos no mercado de trabalho e a preocupação com as necessidades das pessoas surdas, visando a lhes garantir dignidade na sociedade; a realização de pesquisas para a sistematização e padronização do ensino de Libras para ouvintes, assim como a publicação dos resultados das pesquisas. (PENA, 2012 p. 46)

Em relação a educação dos surdos a criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE foi muito importante. Em 1986,

O poder público, por meio do Decreto n° 93.481 de 29.10.1986, criou a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, órgão que foi incumbido de elaborar os planos e programas que compõem a Política Nacional para Integração da Pessoa de Deficiência, bem como tinha o objetivo de propor medidas que garantissem sua completa implantação e seu adequado desenvolvimento, além de acompanhar e orientar a execução dessa Política. Posteriormente o Decreto n° 914 de 6.9.1993 instituiu a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, a ser executada sob coordenação da CORDE. (DIAS, 2006, p. 33)

As manifestações pedagógicas em torno da educação Inclusiva dos deficientes no ensino regular são discussões de décadas. Essas discussões se consolidaram e ampliaram após a Declaração de Salamanca (1994) organizada e promovida pelo governo da Espanha junto com a UNESCO. A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais visou um novo sistema de educação inclusiva para pessoas com deficiências e suas respectivas metodologias de acordo com a necessidade

[...] as políticas educacionais tem fundamento no princípio da igualdade de direito entre as pessoas, tem como objetivo uma educação de qualidade para todos, sem discriminação, respeitando acima de tudo as diferenças [...] O fato que vem modificar o cenário da educação mundial fica por conta da elaboração da Declaração de Salamanca em 1994 na cidade de Salamanca (Espanha), este documento foi criado para apontar aos países as necessidades de políticas públicas e educacionais que venham a atender a todas as pessoas de modo igualitário independente das suas condições pessoais, sociais, econômicas e socioculturais. (SANTOS e TELES, 2012, p. 81)

A Declaração propõe a Inclusão e a permanência de estudantes com deficiência nas escolas públicas e particulares. Seus princípios defendem projetos pedagógicos criados pelas escolas de acordo com a deficiência dos estudantes matriculados, a fim de diminuir a discriminação e segregação que permeia o ensino e a vida das pessoas com deficiência, incluindo pessoas com surdez.

Segundo Santos (2012) os docentes das instituições devem se preparar, se especializar e interessar-se na necessidade e no interesse dos alunos, para dessa forma, desenvolver um aprendizado eficaz, com o objetivo de valorizar a independência dos mesmos.

A Declaração de Salamanca propõe a inclusão para formar cidadãos com os mesmos direitos. Porém deve-se estabelecer que estudantes com deficiências não possam ser recebidos como “coitadinhos” ou “vítimas” e serem protegidos pelos docentes.

A Inclusão dos estudantes com surdez deve acontecer desde Educação Infantil ao Ensino Superior, adquirindo o conhecimento de seus direitos educacionais contribuirá para o acesso aos recursos como define a lei.

Outro fator que contribui no processo de inclusão mencionado na Declaração de Salamanca (MEC/1994) é a participação da família na aprendizagem dos estudantes com surdez na comunidade escolar e na participação de associações que discutem sobre os direitos e serviços especializados para pessoas com deficiência. Os pais sendo incentivados e parceiros no aprendizado dos seus filhos (as), caminhando com a escola, irão contribuir para alcançar o objetivo da inclusão, pois os mesmos poderão colaborar na interação dos alunos e alunas, apresentando aos docentes as formas de comunicação e também as dificuldades de seus filhos, facilitando na organização e produção de atividades realizadas por seus professores.

Os professores que trabalham especificamente com os estudantes com deficiência deveriam – para a Inclusão – realizarem cursos de formação para proporcionar o desenvolvimento de ferramentas apropriadas para o processo de aprendizagem, podendo diversificar metodologias de ensino de acordo com as especialidades de todos os alunos e alunas.

O modelo de Inclusão, proposto na Declaração de Salamanca deveria ser devidamente respeitado e visto como um movimento histórico a ser consolidado no desenvolvimento da educação para surdos no Brasil e no mundo, já que o caminho até a realização da Declaração foi longo.

Após a Declaração de Salamanca o Brasil, seguindo o exemplo de outros países estabeleceu políticas de Inclusão nas escolas regulares para os estudantes com deficiência, na tentativa de democratizar o ensino, finalizar a discriminação e obter mais comunidades inclusivas, com modelo financeiro efetivo para aprimorar e tornar-se de fato a Inclusão eficiente no sistema educacional.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 / 1996 o seu primeiro capítulo é exclusivamente sobre a educação especial. Essa lei garante a educação especial no ensino regular da educação infantil ao ensino superior e refere-se aos princípios democráticos de igualdade, liberdade, respeito e dignidade, princípios esses norteadores de normalização e integração. Nessa LDB, foi estabelecido o atendimento educacional especializado e serviços e recursos que esse atendimento possa oferecer aos estudantes e orientar os professores nas escolas e classes do ensino regular. Assegura também que nos casos de estudantes com deficiência impossibilitados de se desenvolverem satisfatoriamente nas classes regulares, têm o direito a atendimento educacional em classes e serviços especializados. Nesse sentido, a educação especial continua sendo importante para a efetivação da inclusão escolar e social. Em relação aos estudantes com surdez o Atendimento Educacional Especializado, o intérprete de Libras e o instrutor surdo é a garantia dos serviços de apoio especializado nas escolas regulares atualmente. Em Santa Catarina:

o processo de inclusão de educandos com deficiência na rede regular de ensino foi oficializado em 1987, com a deflagração da matrícula compulsória que determinou às escolas do sistema a obrigatoriedade da matrícula de todas as crianças em idade escolar, independentemente de suas características ou das condições da escola. Esta medida demandou da SED outras diretrizes que pudessem dar sustentação à nova política de educação a ser implantada no Estado. Assim, o Plano de Ação da SED para o quadriênio 1988–1991, na esteira da matrícula compulsória, perspectivava a descentralização administrativa de suas ações, pesquisa e extensão e a reorganização curricular. No entanto, só em 1996 o Estado oficializou a Política de Educação Especial por meio da Resolução nº 01 do CEE, fixando as

normas para a educação especial no sistema regular de ensino [...] (FCEE, 2006, p. 18).

A Educação Especial no Brasil sofreu fortes e importantes influências após a Convenção da Guatemala que ocorreu em 1999, mas foi promulgada no Brasil somente com o Decreto nº 3.956/2001 em que afirmava que as pessoas com deficiência deveriam ter os mesmos direitos humanos e liberdade que as demais pessoas e definiu como discriminação as exclusões que poderiam impedir ou anular o exercício dos direitos humanos. A partir desse decreto a educação especial como estava imposta passou a ser questionada e reinterpretada com o intuito de contemplar o acesso à escolarização para todos.

Em 2001 foi publicada as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação Básica, essa diretriz foi instituída pela Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro artigo 2º coloca que o “sistema de ensino deve matricular todos os alunos, a escola que deve se organizar para atendimento dos educandos com necessidades assegurando condições necessárias para qualidade em educação para todos”. (MEC/SEESP, 2001)

Em 2002 Resolução CNE/CP nº 1/2002 estabeleceu nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, e definiu que todas as instituições de ensino superior devem oferecer formação docente com atenção a diversidade e conhecimentos específicos sobre as especificidades dos alunos da educação especial.

O Ministério da Educação e Cultura – MEC em 2003 lançou o “Programa Educação Inclusiva: o direito a diversidade”, para difundir a política de construir sistemas educacionais inclusivos principalmente para apoiar formações de professores e gestores preocupados na educação especial na perspectiva da inclusão. (MEC/SEESP, 2007)

Em 2005 o Decreto nº 5.626, que visa o acesso à escola de estudantes com surdez, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professores, instrutores e tradutores/intérpretes de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização bilíngue no ensino regular. (Brasil 2010).

A aprovação da ONU em 2006 do texto da Convenção sobre os Direitos das pessoas com Deficiência, estabelece que é dever dos Estados-Partes assegurar a educação inclusiva em todos os níveis. Garantirem que “as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência [...]”, ou seja, não

sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência (Brasil, 2010).

A Inclusão estabelece a necessidade da convivência para superar as dificuldades e assumirem responsabilidades como qualquer outro estudante que tem suas diferenças não só vinculado à deficiência, mas também as diferenças culturais como religião ou etnia é o que tenta garantir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) no qual todos estudantes devem aprender com iguais condições, sem discriminação e preconceitos, objetivando propor o acesso, a participação e a aprendizagem de todos estudantes com deficiência.

Em Santa Catarina os serviços para os alunos e alunas com surdez, apoiados na Política de Educação Especial oferece nas escolas regulares estaduais, o Atendimento Educacional Especializado (SAEDE-DA). Tal serviço é oferecido no contra turno com abordagem bilíngue, turma bilíngue da educação infantil as séries iniciais e professores intérpretes em turmas das séries iniciais ao ensino superior, além disso, instrutores de LIBRAS em todos os níveis de ensino da Educação Básica. (SANTA CATARINA, 2006)

A garantia da permanência e do acesso de estudantes com deficiência nas escolas regulares foi promulgada pelo Decreto nº 6.094/2007 que estabelece em suas diretrizes, o “Compromisso Todos pela Educação”, tal Decreto fortaleceu o ingresso desses alunos nas escolas públicas regulares.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI nº 13.146 de 6 de julho de 2015, com base na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, tem como objetivo promover a inclusão e a cidadania. A principal mudança foi o conceito sobre deficiente, em que a deficiência não está no sujeito, **mas o ambiente em que ele está inserido que é deficitário.**

No início desse capítulo apresentei as primeiras manifestações de exclusão social e educacional às pessoas com algum tipo de deficiência. A exclusão ocorria na ausência de atendimento educacional. As pessoas com deficiência estavam relacionadas ao misticismo e eram ignoradas, rejeitadas e perseguidas. Em torno dos séculos XVIII e XIX os estudiosos desse tema apontam para uma fase denominados segregação. Nessa fase, embora excluídos da sociedade e da família as pessoas com deficiência começaram, de forma tímida, a serem atendidas em intuições religiosas ou filantrópicas, porém sem ainda o comprometimento e envolvimento por parte dos governos e, sem a devida preocupação em relação à aprendizagem. Eram locais que ofereciam basicamente

alimento, abrigo, atendimento de saúde e direcionavam a atividades manuais com o objetivo de inseri-los para a produção em algumas áreas de trabalho, principalmente dentro das próprias instituições no qual muitos passavam a vida inteira.

A partir do século XX, iniciou-se o que se convencionou chamar de integração. Nesse modelo surgiram classes especiais em escolas regulares, porém antes de aceitá-los eram realizados testes de inteligência. Somente alunos/as que apresentassem algum potencial de aprendizado, os estudantes nessa fase, deveriam se adequar à escola. A escola não estava preocupada em rever seus pressupostos educacionais para contribuir com a aprendizagem dos alunos com deficiências.

A partir de lutas por direitos, foi tomando consistência a proposta de Inclusão dessas pessoas nas escolas. As discussões sobre a Inclusão se fortaleceram em nível mundial a partir da década de 1980, e no Brasil nos anos de 1990. Tais discussões levaram a sociedade e as instituições escolares a repensar sobre as exclusões, e assim outras possibilidades de oferecer participação e igualdade de oportunidades às pessoas com deficiências, foram sendo gestadas. Os estudantes passaram a serem vistos como capazes de aprenderem e a sociedade era quem deveria se adaptar as diferenças. (SASSAKI, 2003).

Pensar na Escola Inclusiva é perceber o contexto e as contradições existentes na própria escola. Assim, por meio de um trabalho cooperativo e de convivência, esta passa reconhecer que as pluralidades são próprias da natureza humana, perceber as diferenças e valorizá-las no sentido de reformular e reinventar outras práticas pedagógicas. Nesse sentido, precisamos questionar como os currículos, o trabalho pedagógico e o sistema de ensino estão organizados em seu todo, para poder criar formas de desconstruir as ações homogeneizadoras que estruturaram e continuam estruturando os espaços escolares.

Para Mantoan (2015) a inclusão é um movimento político contínuo, as políticas de educação inclusiva em termos de lei ajudam a resolver problemas imediatos, mas poucos avançam no sentido de transformar o cotidiano escolar. As concepções que ainda persistem nas escolas são baseadas em regras, normas, valores e princípios que devem orientar comportamentos, mas, porém não dão conta dos problemas existentes nas escolas

a inclusão é o produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade

institucional – que, por sua vez, abala a identidade fixada dos professores e faz que seja resignada a identidade fixada do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade determinada por modelos ideais, permanentes, essenciais. (MANTOAN, 2015, p. 35)

Para SASSAKI (2003) existem quatro conceitos exclusivistas que permeiam, quando falamos de inclusão. O primeiro que o autor explica é a autonomia, relacionada ao domínio do ambiente físico e social que a pessoa com deficiência precisa ou queira frequentar; outro é a independência, entendida como faculdade de decidir sem depender de outras pessoas, decisões que precisam ser tomadas em situações pessoais, econômicas ou social; o próximo a “empowerment”, no sentido do poder pessoal inerente as suas condições para assumir suas escolhas e o controle de sua vida. Esse empoderamento propõe a pessoa com deficiência exigir seus direitos e usá-los quando quiser. E, por último a equiparação de oportunidades. Esse último pode ser encontrado em vários documentos educacionais relacionados à acessibilidade por meio de sistemas da sociedade como em ambientes físicos e culturais, transportes, habitação, serviços sócias, serviços de saúde, a oportunidades de educação entre outros serviços que possam permitir que as pessoas com deficiência tenham as mesmas oportunidades de acesso como qualquer outro indivíduo.

A escola na perspectiva da educação inclusiva deve utilizar-se de práticas de ensino que abarcam as diversas culturas, diferenças e necessidades dos alunos. A escola que deve se reorganizar para atender e respeitar as diversidades e as especificidades de cada aluno é uma proposta de uma escola nova, se aperfeiçoando a essas necessidades e variados estilos de aprendizados que possam reconhecer e satisfazer as especificidades dos alunos.

Em relação à especificidade das pessoas surdas nas políticas educacionais, considera-se que existe um longo processo histórico até o reconhecimento da importância da língua de sinais.

1.3 AS METODOLOGIAS EDUCACIONAIS PARA OS SURDOS

As formulações filosóficas e políticas da educação estão ligadas as representações e aos imaginários sociais de comportamentos e ações

humanas a determinados sujeitos de grupos sociais em cada período histórico. (THOMA, 2005)

Na educação dos surdos no Brasil, o método do oralismo se fortaleceu como único método de aprendizagem em 1911. Assim que a professora Ana Rímoli de Faria Dória, iniciou o gerenciamento do INES proibiu o uso da Libras no processo escolar, a aprendizagem da fala era o centro do ensino. As orientações do método oralista fizeram e deixaram marcas profundas na educação e na história dos surdos.

Os surdos que eram contra a proibição do uso da língua de sinais, se encontravam e formaram associações. Nestas associações faziam uso da língua de sinais, que é sua língua natural. A autora Dias (2006) explicita algumas técnicas que eram utilizadas para desenvolver a fala nos surdos:

a) o treinamento auditivo: estimulação auditiva para reconhecimento e discriminação de ruídos, sons ambientais e sons de fala; b) o desenvolvimento da fala: exercícios para a mobilidade e tonicidade dos órgãos envolvidos na fonação (lábios, mandíbula, língua etc.), e exercícios de respiração e relaxamento (chamado também de mecânica de fala); c) a leitura labial: treino para a identificação da palavra falada através da decodificação dos movimentos orais do emissor. Cabe ressaltar aqui que, por existirem articulações idênticas no momento da emissão, só um terço dos sons emitidos resulta em movimento labiais observáveis, por isso as inferências e compreensão do contexto em que se dá a fala são aspectos relevantes para a decodificação da mensagem. (p. 35)

O oralismo impõe ao surdo a fala como meio de reabilitação, os defensores acreditam que somente pela fala eles podem atingir a “normalização” e serem inseridos na sociedade. Após o Congresso de Milão, em que o uso da língua de sinais foi proibido desencadearam-se representações sobre surdez como uma deficiência que limitava o sujeito surdo e, que este só poderia ser inserido socialmente pela oralização:

[...] o oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua

portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. (GOLDFELD, 2002, p. 34)

Na década de 70 do século XX outras compreensões sobre o ensino dos surdos foram sendo incorporadas, destaco a Comunicação Total. No Brasil este método ganhou espaço na educação infantil em 1980 e depois foi utilizada também no ensino fundamental.

A Filosofia da Comunicação Total consiste no uso de modelos auditivos, orais e manuais para desenvolver a comunicação entre as crianças surdas, acredita-se na utilização de vários recursos educacionais para proporcionar o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da pessoa com surdez entendendo que não se restringe apenas na oralidade

Outro aspecto a ser salientado é que esta filosofia respeita a família da criança com surdez. Acredita que cabe à família o papel de compartilhar valores e significados, formando, junto com a criança, através da possibilidade da comunicação, sua subjetividade. Nesse sentido a Comunicação Total acredita que esse bimodalismo pode atenuar o bloqueio de comunicação existente entre a criança com surdez e os ouvintes. Tenta evitar que as crianças sofram as consequências do isolamento. (POKER, 2002, p. 7)

Para Poker (2002) a Comunicação Total compreende que a criança tenha contato com o “alfabeto digital; a língua de sinais; a amplificação sonora; ao português sinalizado” (p. 8).

A Comunicação Total utiliza todas as formas de comunicações para a educação dos surdos, pois é a comunicação que deve ser importante e não a língua. Para tanto, formulou “uma mistura de artefatos linguísticos e pedagógicos, não conseguiu diminuir os problemas escolares dos surdos, e os alunos continuaram com defasagem na leitura e na escrita” (ALPENDRE, 2008, p. 4).

Com este método utilizado na maioria das escolas com criança surdas a comunicação melhorou. Porém fora do ambiente familiar e escolar os surdos mostravam dificuldade em compreender e construir discursos e conceitos mais complexos.

[...] à escrita, os problemas apresentados continuam a ser muito importantes, sendo que poucos sujeitos alcançam autonomia nesse modo de produção de linguagem. Observam-se alguns poucos casos bem-sucedidos, mas a grande maioria não consegue atingir níveis acadêmicos satisfatórios para sua faixa etária. Em relação aos sinais, estes ocupam um lugar meramente acessório de auxiliar da fala, não havendo um espaço para seu desenvolvimento. Assim, muitas vezes, os surdos atendidos segundo essa orientação comunicam-se precariamente apesar do acesso aos sinais. É que esse acesso é ilusório no âmbito de tais práticas, pois os alunos não aprendem a compreender os sinais como uma verdadeira língua, e desse uso não decorre um efetivo desenvolvimento linguístico. (LACERDA, 1998, p. 8)

O insucesso com o método oralista e a Comunicação Total fez com que em 1960 nos EUA o linguista William Stokoe publicou o artigo “SignLanguageStructure: Na Outlineofthe Visual Communication System ofthe American Deaf” tentando provar “que as línguas de sinais são línguas naturais com todas as propriedades, iniciou-se em repensar sobre a surdez e as questões educacionais” (ALPENDRE, 2008, P. 4).

A Comunicação Total mostrou não ser tão eficiente e se retomou após um século, do uso da língua de sinais. O método e a filosofia do Bilinguismo ganhou grande proporção nas escolas. Segundo Goldfield (1997) alguns países perceberam que a língua de sinais tinha que ser utilizada com ou sem o oralismo. Na filosofia bilíngue existem duas vertentes

Uma defende que a criança com surdez deve adquirir a língua de sinais e a modalidade oral da língua, o mais precocemente possível, separadamente. Posteriormente, a criança deverá ser alfabetizada na língua oficial de seu país. Outra vertente acredita que se deve oferecer num primeiro momento apenas a língua de sinais e, num segundo momento, só a modalidade escrita da língua. A língua oral neste caso fica descartada. (POKER, 2002 p. 9)

No Brasil a educação bilíngue ganhou força em 1990, o método pressupõe que para o ensino, deveria usar as duas formas de comunicação, a primeira língua é a de sinais e a segunda a linguagem oral, e não juntas como era no método Comunicação Total.

A Filosofia Bilíngue consiste no aprendizado da Língua Brasileira de Sinais, a Libras que possibilita o surdo a encontrar e desenvolver sua identidade cultural por conseguir – por meio dos sinais – interpretar e comunicar-se, no meio social em que vive e da Língua Portuguesa na modalidade escrita. Nessa filosofia o surdo tem a possibilidade de comunicar-se fluentemente na língua de sinais e na língua oficial de seu país.

A língua de sinais facilita o processo de aprendizagem e desenvolvimento linguístico e cognitivo. Para Goldfeld (1997) é necessário para o surdo aprender a sua língua materna, ou seja, a língua de sinais, mas sem intenção de oraliza-lo, e aprender a língua oficial do seu país para escrever. O surdo no pressuposto bilíngue deve ter a aquisição da Língua de Sinais, sua língua natural e a segunda língua, a utilizada em seu país. A Língua de Sinais difere-se da oral devido à sua modalidade espaço-visual, percebidas por meio da visão e produzidas pelas mãos e expressões faciais e corporais.

Para Dias (2006), a filosofia bilíngue é a que melhor atende as expectativas do surdo, por dar direito ao surdo de poder utilizar duas línguas, representando respeito à comunidade surda, por poderem utilizar a língua que optarem quando acharem conveniente e necessário, dependendo da situação em que se encontram.

No Brasil a inclusão tornou-se movimento forte devido as leis criadas diante de movimentos, principalmente iniciadas no exterior. No governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, o uso e a difusão da língua brasileira de sinais foram garantidos pela lei 10.436/02, artigo 2, diz

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

A Lei da Libras 10.436/02 de 24 de abril foi sancionado, três anos depois, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva que determina a Inclusão da Língua de Sinais como disciplina obrigatória nos cursos de

formação de professores e nos cursos de Fonoaudiologia e mais, o Decreto Federal nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 garante que em espaços sociais, públicos ou privados a presença do tradutor ou intérprete de língua de sinais. Essa lei tornou-se reconhecida após ser constatado um alto nível de evasão nas escolas regulares por não conseguirem adquirir conhecimentos escolares por meio da Língua portuguesa. Para Streiechem, Krause-Lemke, Oliveira e Cruz, a língua portuguesa é para os surdos uma língua estrangeira. A língua de sinais foi sendo incluídas devido às “incansáveis lutas e movimentos do povo surdo para assegurar o direito de se comunicar por meio da língua natural, a Libras”. (2017, p. 94).

O Decreto 5.626/2005 assegurou a inserção da Libras nas disciplinas curriculares obrigatória nos cursos de formação de professores e o direito do surdo em ser avaliado por meio da Libras, sua língua natural, essa conquista foi um marco importante na história da educação dos surdos na salas de ensino regular.

O bilinguismo e a pedagogia surda são propostas pedagógicas que respeitam as diferenças linguísticas e a cultura dos surdos, principalmente nos direcionamentos do processo de escolarização dos surdos que estão nos mesmos espaços educacionais dos alunos ouvintes.

Hoje as discussões das metodologias e das várias possibilidades de teorizar e praticar esses métodos proporciona outros significados culturais e educacionais para a pessoa com surdez na sociedade.

Para Perlin (2005) é importante ressaltar que o surdo não vai conseguir utilizar-se de signos ouvintes como, por exemplo, a "epistemologia de uma palavra. Ele somente pode entendê-la até certo ponto, pois a entende dentro de signos visuais" (p. 56). Para a autora a escrita do surdo não se aproxima da escrita ouvinte, ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva. Os profissionais que trabalham com os surdos não devem exigir do surdo uma construção simbólica como a do ouvinte, e entender que a língua natural deles é a Libras (Língua Brasileira de sinais) e sua identidade se constrói em uma cultura visual. Reconhecer a língua de sinais como uma língua é legitimar, reconhecer e tornar visível na concepção da surdez à diferença linguística e cultural. “A língua de sinais tem estrutura autônoma própria, e é autônoma, ou seja, independentemente de qualquer língua oral em sua concepção linguística” (GESSER, 2009, p. 33).

Em relação à língua de sinais, Pena (2010), diz:

As línguas de sinais são uma língua com estrutura gramatical própria. Ao contrário da Língua Portuguesa, que possui uma modalidade oral-auditiva, a Libras possui uma modalidade visual-gestual, ou seja, é emitida por meio de sinais e percebida pela visão. Possui status de língua porque, assim como as línguas orais, é composta pelos seguintes níveis linguísticos: o fonológico, o morfológico, o sintático, o semântico e o pragmático. Cabe esclarecer que essas línguas não se baseiam na língua oral de cada país, por isso são independentes dela. Apesar de ser uma língua oficializada, muitas vezes os sujeitos ouvintes confundem a Libras com mímicas ou acreditam que é a Língua Portuguesa sinalizada. Entretanto, ela é uma língua que possui estrutura gramatical própria. A Libras, cuja origem vem da Língua de Sinais Francesa, é composta a partir de parâmetros que se alteram para a realização de combinações dos sinais. Os parâmetros são: a configuração de mão, o ponto de articulação, a orientação, o movimento e a expressão facial e/ou corporal. (p. 68-69)

Tais discussões permitem rever as práticas educacionais utilizadas, tentando compreender o porquê da defasagem escolar dos surdos e porque muitos estudantes não conseguem concluir ensino superior já que a surdez por si só, não afeta a capacidade de aprender.

Os estigmas – assim como as resistências - marcaram fortemente a história educacional e social dos surdos. Acreditava-se que por não ouvir eram incapazes de aprender e impossível ter um desenvolvimento cognitivo ou de conviverem socialmente. Por esse motivo muitos foram isolados em clínicas, hospitais, asilos e instituições principalmente religiosas. Mas Vygotsky (1988) em sua abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano compreende que nos aspectos funcionais e psicológicos, a linguagem constitui o sujeito. É na linguagem que ele expressa o pensamento e o organiza. Em relação à criança surda, quanto mais cedo ter acesso à língua de sinais e pessoas que utilizam a mesma, mais cedo poderá ter um desenvolvimento da mesma forma que uma criança ouvinte. Isso ocorre por existir no seu meio a dinâmica da interação social em que a comunicação por meio da língua de sinais permite ao surdo o desenvolvimento completo da língua. Para Dias (2006) a língua de sinais

sendo uma Língua de modalidade visual-gestual não há qualquer empecilho orgânico para que o surdo a adquira. Esta língua não precisa ser ensinada. Ao ter contato com adultos e outras crianças que usam a Língua de Sinais, a criança poderá mergulhar no “fluxo da comunicação” e ter, então, o despertar da sua consciência. (p. 27)

A publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) coloca que o acesso à integração nacional nas classes regulares comum deve ser organizado em programas de atividades curriculares que possam contribuir para que estudantes com deficiência faça atividades que não o separe dos demais, com o risco de continuar ocorrendo a segregação. Em relação aos estudantes com surdez inseridos nas salas regulares o ensino e os conteúdos devem ser ministrados em Língua Portuguesa e Libras, com a mediação dos tradutores/intérpretes de língua de sinais, profissão reconhecida recentemente no Brasil que foi regulamentada somente em 2010 com a Lei nº 12.319. E, no contra turno, esses estudantes recebem o atendimento educacional especializado, desenvolvem a aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua para a escrita e o ensino da libras para os demais estudantes. É importante ressaltar que as escolas precisam oferecer as duas línguas, não somente para alunos e alunas com surdez, mas também para ouvintes, na tentativa de desconstruir a ideia de que a inclusão se basta somente na presença dos intérpretes/tradutores de língua de sinais e na inserção de estudantes surdos nas classes regulares.

Diante das contradições sobre a educação dos surdos nas escolas regulares e dos fracassos da escolarização desses estudantes, Strehem, Krause-Lemke, Oliveira e Cruz (2017) propõem em seus estudos o investimento de escolas bilíngues como a ideal para crianças surdas. Elas colocam que a elaboração do Relatório publicado pelo MEC/SECADI em 2014, que contém subsídios para a política linguística de educação bilíngue, é o mais eficaz para a escolarização dos surdos. Atualmente o INES é referência de escola bilíngue, pois propõe estratégias metodológicas exclusivamente visuais para o ensino dos surdos. Nas escolas bilíngues a Libras é a primeira língua, ensinada para as crianças desde muito cedo. Tendo essa primeira base constituída, a criança começa a ter a aquisição da segunda língua, o português.

O diferencial é que o ensino é realizado por professores bilíngues específicos sem a mediação de intérpretes, proporcionando uma relação direta entre os professores e os alunos (as) com surdez, sendo que estes

professores são conhecedores de melhores estratégias e metodologias para que estudantes com surdez possam adquirir conhecimento nos conteúdos escolares. As principais metodologias nessas escolas é a bilíngue – o profissional pode ser ouvinte com proficiência em Libras e língua portuguesa, para que o surdo tenha acesso à estrutura da língua portuguesa para poderem escrever – ou/e a pedagogia surda – que são professores surdos ministrando aulas para estudantes surdos.

Repensar crenças, práticas, estereótipos e metodologias podem contribuir para transformações sobre a representatividade das pessoas com surdez na atualidade. É preciso experimentar outros olhares e formas para narrar a história e a realidade das comunidades surdas e suas lutas políticas, sociais e educacionais.

1.4 OS PRESSUPOSTOS SOBRE AS CONCEPÇÕES DE SURDEZ

Nas discussões sobre os conceitos de surdez e surdos, apresento reflexões nas duas concepções mais comuns nos estudos sobre surdez, o modelo clínico terapêutico e o modelo da perspectiva sócio antropológica. Para Gesser(2009)

os termos deficiente auditivo, surdo-mudo e mudo não são exemplos isolados de demonstração de preconceitos somente, mas são indicadores de um mundo mais amplo de redes de significados que estabelecem convenções para descrever relações entre condições, valores e identidades” (p. 292)

Entre os autores que falam sobre as identidades surdas, destaca-se Perlin (2005). Para a autora as identidades são “plurais, múltiplas, que se transformam, não são fixas, imóveis, estáticas ou permanentes, podem até mesmo ser contraditórias e não são algo, pronto” (p. 52), sendo que, as identidades surdas na cultura ouvinte são reprimidas.

Para o surdo sua identidade “está em proximidade, em situações de necessidade com o outro igual. O sujeito surdo nas suas “múltiplas identidades sempre está em situação de necessidade diante da identidade surda” (PERLIN, 2005, p. 53). Por esse motivo o encontro surdo-surdo para a autora fortalece a construção de identidades surdas, já que eles se percebem nessa relação diante da experiência visual e não na repressão da experiência ouvinte, onde muitos surdos para tentarem ser inseridos na sociedade se obrigam a se colocarem como ouvintes e não se percebem dentro da cultura surda com suas peculiaridades. É importante

ressaltar que não existe uma identidade e cultura surda, pensar nessa singularidade é desprezar as pluralidades culturais existentes entre os surdos, quando falamos de surdos são: “do surdo negro, da surda mulher, do surdo cego, do surdo índio, do surdo cadeirante, do surdo homossexual, do surdo oralizado, do surdo de lares ouvintes [...] (GESSER, 2009, p. 55).

E são essas redes de significados e discursos sobre a surdez, que podem interferir diretamente na vida das pessoas surdas. Para Sá (2002) os significados sobre a surdez e sobre os surdos se formam na dinâmica social, que podem estar em práticas discursivas ou não discursivas e nelas esses discursos se criam, fortalecem ou se confrontam constantemente.

Deficiente auditivo é uma expressão utilizada no contexto médico-terapêutico, no qual, as experiências, os contextos psicossociais e a cultura surda não são considerados. Por esse motivo a comunidade surda prefere o termo Surdo. Assim como a visibilidade da Libras é uma questão política, o termo Surdo também é uma forma de representatividade de respeito à comunidade surda

Infelizmente, o povo surdo tem sido encarado em uma perspectiva exclusivamente fisiológica (déficit de audição), dentro de um discurso de normalização e de medicalização, cujas nomeações, como todas as outras, imprimem valores e convenções na forma como o outro é significado e representado. Cabe ressaltar, por outro lado, que não é apenas a escolha acertada de um termo que elimina os preconceitos sociais. Os preconceitos podem estar disfarçados até mesmo nos discursos que dizem assumir a diferença e a diversidade. Mas o deslocamento conceitual é preciso e urgente, e vem ocorrendo em primeira instância na reflexão e problematização dos conflitos de que fazemos uso ao nomear o outro (SÁ, 2009, p. 46)

Para Skliar (2005) o que devasta a educação dos surdos é a hegemonia da ideologia dominante, nesse caso, a clínica. Essa hegemonia e os ideais dominantes como prática corretiva instaurada desde o século XX negou as identidades culturais e as experiências da comunidade surda. Para o autor ocorreram mudanças significativas em relação à língua dos surdos que dizem respeito às políticas educacionais,

as relações de saberes e poderes entre os surdos e ouvintes. Mas, em relação ao paradigma de uma escolarização significativa para os surdos, pouco mudou. Isso pode ser devido aos profissionais da educação ainda estarem influenciados pelos discursos reproduzidos, que ainda marcam os sujeitos surdos pela sua ausência auditiva.

Nesse sentido, a ausência auditiva coloca a discussão da educação dos surdos nos paradigmas da educação especial. Para Skliar (2005) a educação especial não é o espaço mais adequado para discutir a educação dos surdos, nesses espaços a surdez é disfarçada e tentam naturalizar por meio de práticas e estratégias os surdos como ouvintes, correndo o risco de marcar a educação dos surdos em impossibilidades. Para ele a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; “a surdez é uma experiência visual; [...] uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre a deficiência” (p. 11), mas considerá-lo deficiente o enquadra ao biológico que deve ser curado, medicalizado, com limitações cognitivas - se não ouvem não são capazes de aprender - coloca o surdo no discurso hegemônico de sujeitos deficientes negando suas identidades culturais, políticas e linguísticas. Para Wrigley (1996)

Os prospectos para as crianças surdas são reproduzidos dentro de uma subclasse de educação chamada ‘especial’. Raramente, no caso da educação especial, significa algo adicional ao comum; na verdade é um subgrupo ou uma porção que daí se delimita. Pressuposições são feitas a partir de uma ‘capacidade de absorção’ de tais crianças marcadas, a respeito das possíveis limitações de seus potenciais cognitivos, ao invés de questionar se ‘canais de absorção’ alternativos poderiam ser-lhes disponíveis. Ironicamente, todos os esforços de instrução e reabilitação focalizam-se, muitas vezes exclusivamente, no canal ‘perdido’ que falta, como a única característica ao redor da qual todo o ensino deveria girar. Essa retratação irônica pela, e dentro da, educação especial reproduz um mundo limitado de aprendizado de interação social. Embora esta obsessão por ouvir possa ser traçada, a combinação da fala com a linguagem, o resultado imediato é uma opressão direta das crianças surdas e uma negação das identidades sociais que lhes podem estar disponíveis como

adultos surdos. (WRIGLEY, 1996, p. 4 apud SKLIAR, 2005, p. 12)

Como resultado imediato que nega as identidades surdas é a tentativa da recuperação auditiva por meio do implante coclear, utilizado quando os aparelhos auditivos não transmite o som ao ouvido. O implante coclear é uma prótese parcialmente implantada por meio de uma cirurgia dentro da cóclea, parte do ouvido interno, que tem o objetivo de estimular e decifrar os sons e transmiti-lo ao cérebro, mas é alvo de discussões polêmicas, pautados no discurso de normalidade:

nos experimentos em que um surdo tenha se submetido ao implante, o resultado é sempre drástico, pois, além de se tratar de um método invasivo para a colocação do dispositivo interno, o sucesso com as respostas auditivas dependera de vários fatores: idade do surdo, tempo da surdez, condições do nervo auditivo, quantidade de eletrodos implantados, situação da cóclea, trabalho fisioterápico do fonoaudiólogo, acompanhamento periódico do médico para ativação e ajustes no dispositivo do implantado etc. Há quem considere todos esses fatores irrelevantes, mas tenho observado e conversado com colegas surdos implantados e a satisfação não é expressiva. (GESSER, 2009, p. 76)

É nessa perspectiva que os Estudos Surdos surgem nos espaços dos Estudos Culturais que discutem a surdez na perspectiva sócio antropológica. Para Sá (2002)

O eixo principal de pesquisa nos Estudos Culturais são as relações entre a cultura contemporânea e a sociedade, isto é, as formas culturais, institucionais e práticas culturais em suas relações com a sociedade. Em suma, os Estudos Culturais utilizam o trabalho de campo etnográfico para investigar uma ampla variedade de questões relacionadas às chamadas “subculturas urbanas”, e são perpassadas por uma serie variada de perspectivas teóricas e de influências disciplinares”. Objetivo desses

estudos: investigar a cultura em seu contexto histórico [...] (p. 34).

Os estudos surdos em educação pretende abordar discussões que direcionam nas amplas dimensões políticas, que estão nos discursos sobre identidades, histórias, comunidades, educação e cultura dos surdos. Para os pesquisadores como Skliar (2005) e Sá (2002) que defendem concepções firmadas na perspectiva da diferença a partir do reconhecimento político e não da deficiência, pois está atrelado as tentativas de normalização, medicalização, limitação, doente, sofredor e ouvintização dos surdos. Eles, os surdos/as têm uma organização cultural e uma língua peculiar, portanto, devem ser considerado como diferentes em suas identidades culturais e estrutura linguística.

Para Skliar (1998), Ronice Quadros (2000) e Nídia Sá (2002) é importante compreender o diferencial entre diversidade e diferença. Para Skliar (1998) compreender a surdez na diversidade “cria um falso consenso, uma ideia de que a normalidade hospeda os diversos, porém mascara normas etnocêntricas e serve para conter a diferença” (p. 13).

Ronice Quadros e Skliar (2000) enfatizam que

[...] o termo diversidade tem sido adotado com uma frequência excessiva – tanto na educação, como nos meios de comunicação, nos vários poderes do Estado e de organismos internacionais e nas empresas – com o objetivo de retratar as variações humanas presentes nas instituições, porém, também, como uma estratégia conservadora originada para conter e obscurecer o significado político das diferenças culturais. (p. 8)

Para os pesquisadores (as) a defesa da totalidade na lógica de oposição nós e outros tende a negar as diferenças étnicas, de gênero e classe. Nesses estudos a definição de diferença é no sentido dar uma profundidade política, ou seja, demonstrar a pretensão de ser, dar a alteridade e a legitimidade para ser o que ela é, de autorizar aquilo que já existe. Para Sá (2002) “na estreita perspectiva da diversidade, as diferenças tendem a ser naturalizadas, recomendando-se apenas respeito à tolerância, mas, na perspectiva da diferença, pelo contrário, problematiza-se o projeto político, a pedagogia e o currículo”. (p. 344)

A partir do entendimento dos surdos como pessoas diferentes, entendo que as diversas áreas do conhecimento devem procurar organizar seus conteúdos para que possam compreender o que é

ensinado. Nesse sentido, o próximo capítulo busca fazer uma reflexão a respeito do tema, particularmente, sobre o ensino de história que é nosso interesse de estudo.

2. O ENSINO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Início este capítulo refletindo sobre como as disciplinas curriculares e a forma de ensiná-las pode ajudar no processo de inclusão de estudantes com deficiência na sociedade, contribuindo para que esses exerçam sua cidadania. Para o historiador francês André Chervel (1990) as disciplinas e suas transformações têm por finalidade “tornar possível o ensino” e a elaboração da disciplina é “construir o ensinável” (p. 200).

É função das escolas, de professores e estudantes tornar esse ensino um campo do conhecimento ativo e criativo. As disciplinas foram surgindo para funcionar como mediação a serviço dos alunos (as) em direção à cultura da sociedade global, que tem o objetivo de transformar o ensino em aprendizagem. A disciplina escolar deve também ultrapassar o conhecimento da visão específica, sem perder os recursos e repertórios de cada área, e superar o conteúdo pragmático por meio da produção escolar e suas relações com outros saberes e disciplinas escolares.

Para José Alves de Freitas Neto (2004) é importante compreender que a “disciplina não é um fim em si mesma, mas um meio para chegar a outros objetivos, refletindo e atuando na educação de valores e atitudes dos alunos e cidadãos, é condição fundamental para a renovação do ensino” (p. 66).

As propostas curriculares nacionais apontam que o ensino de história deve contribuir para a formação de cidadãos críticos diante da sociedade em que vive. Para a historiadora, Circe Bittencourt (2002) o cidadão ideal é o cidadão que se sente sujeito histórico e crítico. Relacionar a disciplina de história e cidadania é evidenciar a sua função política no processo de escolarização e é essa função que o faz existir e permanecer nos currículos escolares.

Nessa compreensão o ensino de história tem por uma das finalidades levar em conta os temas propostos pela comunidade escolar. O fazer do conhecimento histórico está permeado pelas concepções teóricas dos professores nas suas posições políticas, nas suas práticas metodológicas, nas múltiplas leituras e nas interpretações como sujeitos históricos.

A disciplina escolar acompanha à cultura escolar, em seus objetivos e finalidades na constituição e transformação de determinados campos do conhecimento. Os conteúdos, por sua vez, podem se modificar de acordo com as estruturas e conjunturas políticas vigentes e renovar-se diante das propostas do sistema educacional. Para Bittencourt (2002) a disciplina escolar se mantém no currículo quando contribuem na “articulação com os grandes objetivos da sociedade” (p. 17).

Nessa perspectiva, conhecer e compreender a história da disciplina de história, sua importância e transformações nas instituições escolares, mostrará quais as articulações que ocorreram nessa área do conhecimento para manter-se nos currículos escolares quais os objetivos para superar as necessidades sociais e culturais. No presente capítulo, apresentam-se alguns aspectos históricos da disciplina de história e seus avanços no cenário internacional e no Brasil. E posteriormente, algumas reflexões da aquisição do conhecimento histórico para alunos e alunas com surdez.

2.1 A DISCIPLINA DE HISTÓRIA: ASPECTOS INTERNACIONAIS

A História, enquanto área do conhecimento e conseqüentemente enquanto disciplina curricular está em constantes transformações. Questionamentos, problematizações e reflexões interagem com o tempo e o espaço por meio dos sujeitos históricos. A importância da história e seu ensino estiveram e estão integrados às complexas formas de abordagens e questionamentos sobre de que forma podem contribuir no conhecimento, como menciona a historiadora Sônia Nikitiuk (2007) “o principal objetivo do ensino de história é orientar o aluno a desenvolver uma leitura crescentemente objetiva da realidade social” (p. 54).

Determinadas abordagens de como fazer história surgiram ao longo dos séculos principalmente a partir do final do século XVIII e início do XIX. Iniciarei essas abordagens discutindo a história como campo do conhecimento científico, refletindo sobre a representação de Clio, a musa da história e do tempo:

No monte Parnaso, morada das Musas, uma delas se destaca. Fisionomia serena, olhar franco, beleza incomparável. Nas mãos, o estilete da escrita, a trombeta da fama. Seu nome é Clio, a musa da História. Neste tempo sem tempo que é o tempo do mito, as musas, esses seres divinos, filhos de Zeus e de Mnemósine, a Memória, têm o dom de

dar existência àquilo que cantam. E, no Monte Parnaso, cremos que Clio era uma filha diletta entre as Musas, pois partilhava com sua mãe o mesmo campo do passado e a mesma tarefa de fazer lembrar. Talvez, até, Clio superasse Mnemósine, uma vez que, com o estilete da escrita, fixava em narrativa aquilo que cantava e a trombeta da fama conferia notoriedade ao que celebrava (PESAVENTO, 2005, p. 7).

Por sua particularidade e representação entre as musas, de apontar o passado, possuir a autoridade da fala sobre os feitos, dos homens e as datas de seus tempos, Clio foi eleita à rainha das ciências por difundir o que deve ser lembrado e celebrado. Atualmente a forma de difundir, lembrar e celebrar a história representada por Clio é questionado, no sentido das fragmentações e da existência dos variados paradigmas historiográfico. Os próprios historiadores são resultado do seu tempo e de um processo histórico (PESAVENTO, 2005, p. 7).

A autoridade da fala histórica no século XIX era para poucos. Na Alemanha a primeira cátedra de história foi estabelecida em 1804. Estar matriculado ou ter o título de professor de história não garantia sua profissionalização, precisavam se diferenciar em atividades específicas. Para se tornar um profissional da história precisavam passar pelas guildas e pelos *Ordinarien*

Esse professorado continha em suas fileiras uma elite que ocupava cátedras plenas e estabelecidas, os *Ordinarien*. Eles eram os mestres-artesãos eminentes daquilo que os historiadores alemães vieram a se referir como ‘a guilda’, uma comunidade imaginada de estudiosos que foi desenvolvendo regras e rituais de admissão. A palavra ‘guilda’, em si, já sugere a mentalidade dirigida ao passado dos homens que a criaram [...] Os aprendizes da guilda eram alunos de pós-graduação escolhidos e, no final, julgados pelo *Ordinarien*. A admissão à guilda geralmente exigia que eles apresentassem não uma, mas duas teses de doutorado. A segunda, a *Habilitation*, era, na verdade, a obra-prima do aprendiz e, bem defendida, qualificava o estudante a uma carreira acadêmica. (HARRISON; LAMBERT, 2011, P. 26)

Quem passava por essas provas eram considerados os detentores da autoridade da fala. Para os historiadores Harrison e Lambert (2001) houve outras pessoas que fizeram história, mas por não pertencerem a essa elite acadêmica alemã, no século XIX, não tinham identidade, nem nome. Dessa forma, foi na Alemanha que iniciou o processo de profissionalização do historiador e sua disseminação enquanto disciplina, primeiramente na academia e posteriormente foram conquistando seus espaços nas escolas.

Dessa forma, no século XIX foram formuladas as primeiras concepções historiográficas. O historiador alemão Leopold von Ranke (1795 – 1886) formulou a interpretação historiográfica sobre as “descontinuidades dos tempos históricos e a necessidade de buscar sentidos de cada momento do passado” (PESAVENTO, 2005, p. 10).

Sua concepção, conhecida como Paradigma Rankiano baseava-se em uma abordagem total da história, adotando como método para os historiadores recuperar, compreender e narrar o passado como verdade absoluta, ou seja, como os fatos realmente aconteceram. Ao mesmo tempo em que a história tinha o compromisso de ajudar na construção de uma identidade da nação alemã. (LAMBERT; SCHOFIELD, 2011).

Na tentativa de escrever a história da Alemanha e a identidade do seu povo, Ranke partiu das análises do particular para o todo, por meio do que as fontes documentais se mostravam. Para os historiadores sob essa influência, essa forma de escrever a história era a correta e não fazia parte do ofício do historiador opinar, julgar ou interpretar o quê e como os documentos se mostravam, dessa forma o historiador se mostrava imparcial e passou a sistematizar e normatizar a historiografia.

Os pressupostos normativos científicos de Auguste Comte (1798 – 1857) também influenciaram na forma de escrever a história. Para a historiadora Elza Nadai (1988) a elaboração metodológica da concepção positivista do século XIX caracterizou-se como “conjunto de técnicas e de saberes distintos, cronologia, diplomacia, viagens [...] de maneira orgânica, pela adoção do método científico” (p. 23). Que tinham nas fontes documentais a comprovação dos “fatos” como verdade absoluta, os “fatos” como se mostram nos documentos falam por si só, e dava a sensação de veracidade proporcionando à história o caráter de ciência.

Para Pesavento (2004) “essas duas posturas, a rigor, já haviam sido condenadas no século XX tanto pelo marxismo quanto pela escola dos Annales” (p. 10). A escola dos Annales foi fundada por Lucien Febvre (1878 – 1956) e Marc Bloch (1886 – 1944) na França, com principal objetivo de formular outro modelo historiográfico,

problematizando o fazer histórico. A Escola Marxista Inglesa, que tem por representantes os historiadores Eric Hobsbawm (1917 – 2012), Edward P. Thompson (1912 – 1993), Christopher Hill (1912 – 2003) entre outros também buscava romper com o paradigma positivista.

Opositor à historiografia positivista, Marc Bloch questionou o uso dos documentos que ditavam verdades absolutas, sem interpretações e problematizações como objetos de pesquisa rígidos. Ao fundar a escola dos “Annales” em 1929 com Lucien Febvre, constituíram outra forma de fazer história, e para isso passaram a questionar os documentos além do que eles mostravam. Para eles, os positivistas deixavam de fora o conhecimento das realidades humana. Nessa concepção historiográfica Bloch propôs a “história como problema”. (SCHWARCZ, 2002).

A corrente marxista, da Escola Marxista Inglesa também contribuiu para a renovação de fazer e compreender a história, segundo Eric Hobsbawm (2007)

A principal contribuição do marxismo a essa tendência no passado foi a crítica do positivismo, ou seja, das tentativas de assimilar o estudo das ciências sociais ao das ciências naturais, ou assimilar o humano ao não-humano. Ela implica o reconhecimento de que as sociedades são sistemas de relações entre seres humanos, das quais as mantidas com a finalidade de produção e reprodução são primordiais para Marx. Implica também a análise da estrutura e funcionamento desses sistemas como entidades que mantêm a si mesmas, em suas relações tanto como o ambiente exterior – não-humano e humano – quanto em suas relações internas. O marxismo está longe de ser a única teoria estrutural-funcionalista da sociedade, embora possa ser, a justo título, considerada a primeira delas, mas difere da maioria das outras em dois aspectos. Insiste, em primeiro lugar, em uma hierarquia dos fenômenos sociais (tais como ‘base’ e ‘superestrutura’ e, em segundo, na existência no interior de toda sociedade de tensões internas (“contradições”) que contrabalançam a tendência do sistema a se manter como um interesse vigente” (p. 162).

Portanto, para os historiadores dessa corrente é por meio das especificidades do marxismo que é possível compreender porque e

como as sociedades modificam-se e se transformam. Para Hobsbawn (2007) “o marxismo foi provavelmente a principal influência na ‘modernização’ da historiografia” e conseqüentemente de compreender a história (p. 183).

Com “outras formas” de fazer história conseqüentemente se ampliou as formas metodológicas do saber histórico. A autoridade da fala do passado, os fatos de grandes homens e as datas como única forma de escrever a história como verdades absolutas se esgotaram. Os marcos conceituais que dominavam a forma de fazer história foram colocados em xeque principalmente com a dinâmica social do século XX (PENSAVENTO, 2005).

Na tentativa de desnaturalizar verdades por meio de novos grupos de pesquisadores, historiadores, estudiosos e fontes, no século XX cresceu a diversidade das modalidades historiográficas como: a História Demográfica ou História Política que se referem aos fatores que ajudam a definir a realidade social, a História Oral ou uma História Serial que remetem ao tipo de fonte e/ou abordagens que os historiadores (as) se utilizam, a Micro História ou História Quantitativa que são as classificações referentes aos campos de observação do historiador (a), a História das Mulheres ou de uma História dos Marginais relacionados aos sujeitos da história, a História Rural ou uma História Urbanas referentes aos ambientes sociais observados pelos historiadores (as), a História da Arte ou da Sexualidade, a História Vista de Baixo opositor à historiografia tradicional referente ao poder dominante e uma História Imediata onde o autor (a) é historiador (a) e personagem dos acontecimentos que analisa. (BARROS, 2005)

Explicitar alguns marcos e aspectos da historiografia realizada na academia proporciona subsídios para compreender como o ensino de história foi sendo integrado nas salas de aula das escolas regulares.

No século XIX, a nação alemã tinha o objetivo de construir uma identidade, assim como a Itália, a França e a Inglaterra que tinham em suas regiões idiomas diferentes. O primeiro passo para constituir uma única identidade era homogeneizar a língua. Uma forma de propagar essa identidade patriótica na nação era por meio do ensino nas escolas. Como o ensino e as escolas estavam sob a influência e controle dos Estados-nações, o poder governamental utilizou de programas de ensino sob a ótica nacionalista e idealista para constituir o sentido patriótico em seus alunos com conteúdo específicos para formar um ideal de cidadão “as tradições nacionais poderiam, em princípio, ser legitimadas pela história, mas a questão que se colocava referia-se à seleção dos

‘acontecimentos históricos’ que mereciam transformar-se em ‘tradições nacionais’”. (BITTENCOURT, 1988, P. 52).

No Brasil a história como disciplina escolar sofreu influências desses países de acordo com os interesses vigentes em cada período histórico.

2.2 ALGUNS ASPECTOS DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

O ensino de História efetivou-se nas escolas e na academia em 1837, no Colégio D. Pedro II, esse período estava sob a regência de Araújo Lima. Para a historiadora Kátia Abud (2002), o Colégio D. Pedro II, quando criado, tinha o objetivo principal de receber e ensinar filhos dos nobres da Corte do Rio de Janeiro, que precisavam de ensinamentos científicos para aprender como exercer o poder.

Neste mesmo período, foi criado o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro – IHGB. A maioria dos membros do IHGB eram educadores do Colégio D. Pedro II. O principal objetivo do Instituto era construir a historiografia do Brasil, criando uma identidade nacional, glorificando a pátria e o nacionalismo.

O ensino de História no Colégio D. Pedro II era realizado por educadores que pertenciam também ao IHGB. Esses tinham como principal meio de transmissão de conhecimento “*colligir, methodizar e guardar documentos, fatos e nomes, para assim compor a história nacional para este vasto país carente de delimitações não só territoriais*” (SCHWARCZ, 1993, p. 99).

Sandra Pesavento (2005) reflete sobre o interesse que os estudiosos tiveram para produzir no século XIX, histórias que formassem a identidade nacional e patriótica. Para a historiadora a centralidade das ideologias dos pesquisadores estava em ir

[...] atrás de captura do espírito do povo, da alma das nações, que recuperassem os heróis com seus grandes feitos e que registrassem a saga da construção de cada Estado, a demonstrar que o germe da identidade nacional já estava presente naquele tempo das origens [...] (p. 19).

A “construção” da história em sala de aula e da historiografia iniciou com as influências ideológicas das classes dominantes dos membros do IHGB. Como Instituição, precisavam se legitimar com a responsabilidade da produção historiográfica e da história do Brasil que deveria ser ensinada nas escolas.

Os métodos franceses e alemães proporcionaram aos grupos de estudos do IHGB, novas tendências, questões e interesses de escrever a história do Brasil. Em 1843 os membros do Instituto promoveram o concurso para os letrados da época. O intelectual Von Martius ao escrever a monografia que discutia a influência das três “raças”: o branco, o negro e o índio, na construção da identidade do povo brasileiro, venceu o concurso. Kátia Abud (2002) apresenta um dos aspectos de como Von Martius escreveu a história do Brasil, que diz:

Ele afirmava que, para se escrever a história do Brasil, devia-se, em primeiro lugar, atentar para a formação étnica do Brasil e a contribuição do branco, do negro e do índio para a formação da população brasileira. Enfatizou o papel dos portugueses no descobrimento e colonização, compreendido somente em conexão com suas façanhas marítimas, comerciais e guerreiras. Foi Martius também quem lembrou que não se poderia perder de vista o desenvolvimento civil e legislativo e os movimentos do comércio internacional. Apontou para a importância da transferência para o Brasil das instituições municipais portuguesas e o desenvolvimento que tais instituições tiveram. Destacou o papel dos jesuítas na catequese e na colonização e a importância de se estudar as relações entre Igreja Católica e a Monarquia. (p. 30)

Segundo Abud (2002) a hierarquização dos “fatos”, o conjunto de acontecimentos e a linearidade no processo histórico faziam parte da proposta e dos programas escolares e da academia. Esta forma de ensino permaneceu no Brasil, com poucas mudanças pedagógicas, até 1931.

O Colégio D. Pedro II até 1931 era o principal responsável pela conclusão do curso secundário e como escola modelo para elaboração dos programas curriculares brasileiros.

Em 1931 houve a preocupação em renovar a forma de escrever e ensinar história, principalmente sobre os conceitos de identidade do povo brasileiro. Neste momento, os programas curriculares foram ampliados pela Reforma Francisco Campos que era o Ministro da Educação e Saúde. A ampliação apresentava princípios autoritários, nacionalista e a crença da liderança das elites. Criou “o curso seriado e a programação unificada para o curso secundário, que passava a ser

ministrada por escolas autorizadas pelo Ministério, em todo o território nacional” (ABUD, 2004, p. 32). A principal mudança ocorrida com a Reforma foi que as escolas deixaram de seguir as elaborações dos programas e métodos de ensino que o Colégio Pedro II estabelecia e, passaram a ser produzidas pelo Ministério.

A educação, em 1930, ganhou outro caráter social e pedagógico com a Reforma Francisco Campos e com as novas tendências francesas. A presença francesa e suas propostas curriculares por muito tempo tiveram forte influência no ensino do Brasil, não somente por adotar suas propostas curriculares, mas também por as editoras brasileiras e francesas terem relações comerciais. A maioria dos livros didáticos brasileiros foram impressos na França até a década de 1930.

Os programas curriculares não estavam mais limitados ao Colégio D. Pedro II. Neste momento, a unificação dos programas curriculares estava presente em todas as escolas autorizadas pelo Ministério da Educação do Governo Provisório, sendo das redes municipais, particulares ou associações. Nesse sentido, a Reforma Francisco Campos centralizou uma uniformização no ensino como forma de controle nas escolas pelo governo central. (ABUD, 2002)

Neste período ainda, os profissionais da educação tiveram maior liberdade diante da escolha do material que utilizariam em sala de aula, mas os conteúdos neles administrados permaneceram de caráter ideológico criado pelos membros do Colégio D. Pedro II no que se referiam aos grupos étnicos.

Entretanto, Colégio D. Pedro II mesmo não sendo mais o único responsável pelos Programas Curriculares, a estrutura por ele organizada sobre a concepção da identidade da nação nos materiais didáticos permaneceu, indicavam “quem merece fazer parte da história e quem deve permanecer fora dela”, fortaleciam os ideais de ensino que sustentavam a história tradicional. Como a escola era um dos principais espaços para aprender história, era esse tipo de saber que era predominante sobre os sujeitos e a forma de estudar a história, contribuindo para a redução da “cultura histórica”, no conhecimento voltado para passado de acontecimentos que não tinham relação com a vida dos alunos. (MICELI, 1988, p. 31).

Para o autor, o ensino de história tradicional é uma forma de alimentar uma “memória coletiva”, mítica, deformada e anacrônica. Além disso, o ensino ratificava qualquer possibilidade de conhecimentos, pois os professores que trabalhavam com essa concepção eram tolerantes e acomodados, sendo que facilmente os estudantes perdiam o interesse pela disciplina ou acabavam achando

divertido pelos falseamentos dos “fatos” e principalmente por tornar esse ensino uma história da “vulgarização”. Pois, a única fonte de conhecimento e pesquisa era o que os livros didáticos contavam. Assim em uma forma de manter e reproduzir valores de acordo com os interesses do Estado que eram os agentes orientadores das políticas de ensino.

As políticas do livro didático foram necessárias principalmente por tornar a escrita desses materiais mais acessíveis para os estudantes, pois a partir de 1950, o ensino não estava mais direcionado somente para os alunos da classe alta e média. Neste momento, grupos sociais das classes trabalhadoras frequentavam as salas de aulas, inserindo estudantes de diversas idades, culturas e identidades

Em fins dos anos cinquenta e, mais ainda no início dos anos sessenta, a preocupação com as ciências da sociedade ampliou-se muito. Era o tempo das ‘reformas de base’, mudanças exigidas por operários, estudantes e setores da classe média no sentido de modernizar e democratizar a divisão das riquezas do país. É dada nesse período uma ênfase muito grande ao estudo do que se convencionou chamar de ‘realidade brasileira’, ramo do conhecimento que misturava com a harmonia possível (nem sempre a recomendável), pitada de sociologia com aspectos de economia, passando pela ciência política e a geografia. A história positivista ensinada nas escolas era considerada (não sem certa razão), uma visão reacionária da sociedade e os melhores estudantes faziam grupos de estudos onde Caio Prado Júnior, Karl Marx, Celso Furtado e outros funcionavam como ponto de partida para uma tentativa de auto compreensão como seres históricos. (PINSKY, 1988, p. 18)

Nesse sentido, a formação e as posturas críticas formuladas nos currículos nos anos 50 do século XX tinham como objetivo, também, constituir e formar cidadãos com atuações criativas para o desenvolvimento tecnológico referente a uma sociedade industrializada e urbanizada.

Embora com essas transformações nas décadas de 50 e 60 do século XX o ensino de história continuava como principal objetivo constituir uma população com sentimento patriótico e nacionalista.

Nesse mesmo período homens e mulheres deveriam ser capacitados para o mercado de trabalho. A especialização e os certificados que comprovavam a habilidade científica de cada um começaram a ser exigidos para conseguirem empregos.

Nos anos 50 do século XX, muitas famílias rurais migraram para os centros urbanos em busca de uma vida melhor, o mercado de trabalho ficou competitivo, a procura era maior que a oferta e para conseguirem empregos que antes não precisavam de comprovação de certificados ser diplomado facilitava a efetivação do trabalhador tanto em empresas quanto no ensino, como uma forma de prepará-los para a vida.

Em relação ao ensino escolar nesse período Kátia Abud (2002), coloca que:

Os programas posteriores à queda de Vargas e à elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 4.024/61 não conseguiram fugir da concepção pragmática, que pretendiam formar o cidadão nos moldes dos interesses do Estado. A partir de 1961, passou-se aos governos estaduais a atribuição de elaborar os programas da escola secundária. A LDB representou também a secundarização das chamadas humanidades. Produto de uma ‘americanização’ do currículo, promulgada num contexto histórico no qual a industrialização buscava adestrar mão-de-obra para essa mesma indústria, ela iniciou claramente um processo de tecnização da formação escolar. (p. 39)

Em 1964 com retirada de João Goulart, o poder foi ocupado pelo General Castello Branco que adotou uma política repressora e controladora de forma autoritária. No ensino, os livros didáticos tornaram-se um dos principais meios para o uso de mecanismos do controle do Estado, como estratégias usadas pelos militares. No período da ditadura militar a vigilância e as limitações impostas aos professores de História, pelo fato de estarem diretamente ligado aos acontecimentos políticos do país, tiveram seus conteúdos reduzidos, incluídos em outras disciplinas como a Educação Moral e Cívica e Estudos Sociais.

Tais mecanismos de vigilância estavam ligados na tentativa de impedir o pensamento crítico de professores e estudantes. Nos temas que relacionavam a cidadania e a reflexão sobre a sociedade

[...] combinada com medidas de restrições e a atuação dos professores e com redefinição dos objetivos da educação, sob a ótica da Doutrina de Segurança Nacional de Desenvolvimento, no sentido de exercer o controle ideológico e eliminar qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário. Vista dessa forma, a História tradicional adequava-se aos interesses do Estado autoritário, medida em que apresentava o quadro de uma sociedade hierarquizada, cuja vida seria conduzida de cima para baixo e em que a ordem seria uma máxima a ser seguida pelos seus membros. Sem espaço para interpretação e a análise crítica, não haveria como instrumentalizar o indivíduo para o questionamento da ordem, a reorganização do ensino de História teve, pois, conotações políticas, passando a ser de competência de órgãos públicos, tecnicamente para os fins que se adequassem aquela Doutrina. (FONSECA, 1993, p.56)

Em 1968 o regime autoritário durante a presidência do General Costa e Silva chegou ao seu extremo com o Ato Institucional nº 5 suspendendo direitos civis dando ao presidente jurisdição de cassar mandatos e direitos políticos. Ocorre desse modo quase que uma completa paralisação de movimentos civis de denúncia, sendo quase todas as formas de oposição clandestinas. Tais controles fortificaram-se em 1969, quando a Junta Militar escolheu para a presidência o General Ernesto Garrastazu Médici, sendo seu governo conhecido como o mais duro e repressivo. Neste momento, a política de censura a todas as manifestações artísticas foram censuradas e muitos políticos, professores, artistas, músicos e escritores torturados, presos, mortos e exilados do país.

No ensino por meio da Lei 5692/71, os Estudos Sociais foram introduzidos nos cursos de 1º grau. Nos discursos de mudanças sociais feitos pelos condutores da ditadura, uma delas é a alteração na legislação que atingiu diretamente o ensino e os conteúdos escolares. Com os discursos de um projeto que contribuiria para o desenvolvimento do Brasil, essas alterações modificaram os currículos, caracterizando o ensino em valores para “formar” sujeitos de acordo com os princípios desejados de patriotismo, nacionalismo e culto ao militarismo. Segundo Heloísa Dupas Penteado (1994) a Lei e o Parecer 853/71 tendiam

Estudos Sociais é uma área de estudos que tem por objetivo a integração espaço-temporal do educando, servindo-se para tanto dos conhecimentos e conceitos de história e geografia como base e das outras ciências humanas – Antropologia, Sociologia, Política, Economia – como instrumentos necessários para compreensão da História e para o ajustamento ao meio social a que pertence o educando. (p. 20)

Com o advento dos Estudos Sociais para “ajustar” o indivíduo ao meio social, o principal objetivo era enquadrá-los no sistema vigente, que para a autora, não data de 1971, mas remonta ao período anterior, no qual “desperdiçou com esta medida a importância dos conhecimentos de História e Geografia” (p. 21).

Com esse Decreto também houve resistências por parte dos professores, para Sônia Nikitiuk (2007) os Estudos Sociais

[...] no currículo de 1º grau, se esgotasse numa simples justaposição de conteúdos pragmáticos de História e Geografia, para atender às diretrizes educacionais para os Estudos Sociais. Paralelamente articulou-se, nesse período de nossa história, um ensino fragmentado, aparentemente sem fio condutor, a uma política de ‘desqualificação’ acadêmica do professor, com a criação dos chamados Cursos de ‘Licenciatura Curta’ em Estudos Sociais. Mas nessa época de autoritarismo e repressões de toda ordem, muitos professores, nos limites e possibilidades de suas salas de aula, transformaram suas habilitações em focos de resistência: os que tinham se formado em História trabalhavam esse conhecimento com seus alunos em Estudos Sociais; os que eram professores de Geografia faziam o mesmo. (p. 90)

A partir de 1974, o General Ernesto Beckmann Geisel (1907 – 1996) assumiu a presidência anunciando um processo gradual e lento rumo à democracia. Durante seu governo ocorreram mudanças nos espaços políticos, econômicos, sociais e educacionais, abrindo espaço para a política de esquerda.

Mas somente em 1978 que o processo de abertura política tornou-se mais intenso. Para Pinsky (1988) no campo do conhecimento da história, marcas como retrocessos e conquistas fazem parte desse campo, tanto na historiografia quanto no ensino de história. O objetivo nesse período foi ampliar e refletir a identidade de outros grupos de agentes históricos, os “não privilegiados tradicionalmente [...] mas, os atores principais da própria história: as classes dominadas, os setores de trabalhadores e os despossuídos da sociedade brasileira” (p. 28).

No ensino, professores de todos os níveis educacionais começaram a debater sobre o papel da disciplina de História e Geografia nas diretrizes curriculares, esses debates ocorriam em encontros realizados dentro das escolas em que lecionavam, colocando outras questões sobre como ensinar história, influenciados principalmente pelas tendências francesas, no campo historiográfico e pedagógico.

Nos anos 80 do século XX depois do fim do regime ditatorial, estavam ocorrendo movimentos importantes que intensificaram as críticas à história tradicional, que permanência como modelo de ensino. Grupos sociais de mulheres, negros, indígenas entre outros, reivindicavam espaços por meio de lutas contra racismo, preconceitos, marginalização, dominação e exclusão nos campos da educação, da cidadania e da cultura.

A Constituição de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, outorgou as reivindicações dos movimentos sociais e vários projetos como delegacia das mulheres, demarcações em terras indígenas, ações afirmativas dos afro-brasileiros, cotas entre outros foram sendo pouco a pouco incorporados em leis específicas e se concretizando no Brasil. (SILVA; FONSECA, 2010). Esses movimentos sociais também contribuíram para outras abordagens e discussões nas academias e nos espaços escolares, em relação à inserção nos currículos de disciplinas e encaminhamentos pedagógicos que visassem a criticidade e a inclusão de pessoas com deficiências.

Os ideais marxistas que eram discutidos desde o século XIX, os quais ganharam maior proporção com o movimento da Escola dos Annales e a Escola Marxista Inglesa proporcionaram aos docentes estudos das classes sociais e a vida cotidiana de grupos étnicos rompendo gradualmente com a história ensinada tradicionalmente.

O processo de rompimento com a história tradicional não aconteceu de imediato, mesmo com outras propostas nas metodologias de ensino e na estrutura do livro didático, ainda permanecia a tendência tradicional.

A tendência tradicional pode ser percebida por meio do confronto entre vencedores e vencidos que os livros didáticos remetem, principalmente quando se referem aos índios e aos negros. Representando-os como sujeitos históricos estereotipados, o preconceito era difundido dentro da sociedade e as diversidades étnicas culturais brasileiras eram pouco tratadas com complexidade no ensino.

Em relação à produção dos livros didáticos o governo criou um sistema financeiro para liberar verbas para a fabricação e distribuição do mesmo intitulado, Fundo do Livro Didático. Com este programa possibilitaram que outras instituições elaborassem os livros didáticos para as escolas. No entanto esses livros eram elaborados por um grupo de profissionais direcionados pelo MEC, o MEC definia os parâmetros e a qualidade dessas produções.

Até 1976, os livros didáticos eram direcionados somente para as escolas estaduais devido aos poucos recursos que o Fundo do Livro tinha. Nos anos 80 do século XX, a fundação de Assistência ao estudante (FAE) incorporado com o programa dos Livros Didáticos do Ensino Fundamental ampliou a distribuição desses materiais e a reutilização dos mesmos pelos estudantes nos anos seguintes.

Com a renovação na historiografia brasileira proporcionadas pelas influências francesa e inglesa houve a preocupação em formular objetos de estudos de temas sociais que até então eram desprezados pela história oficial em uma tentativa de substituir o conteúdo patriótico em conhecimento dos saberes histórico.

A história como disciplina em sala de aula, principalmente na década de 80 do século XX, foi renovando-se com outras tendências sobre o ensino e com reflexões do seu papel social, proposto por meio dos currículos e programas escolares, com o intuito para “a formação do pensamento crítico, a formação de posturas críticas dos alunos” (BITTENCOURT, 2002, p. 190).

Na década de 90 do século XX, os documentos oficiais contribuíram grandes mudanças no ensino. Com a LDB 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – ocorreu a extinção das disciplinas EMC (educação moral e cívica) juntamente com os cursos superiores de licenciatura curta e Estudos Sociais. Foram desenvolvidos programas e projetos de formação continuada para professores pelos governos Federal, Estadual e Municipal com ênfase na instrução de professores. Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs oficializaram a separação das disciplinas de história e geografia em 1964, substituída pelos Estudos Sociais. Em 1997 os Estudos Sociais foi eliminado nos currículos escolares retornando as disciplinas de história e geografia.

Nesse momento, documentos curriculares, afirmavam que a disciplina de história tinha o caráter formativo para a constituição de identidade e da cidadania, para o reconhecimento do outro, com respeito à pluralidade cultural e a defesa da democracia. (FONSECA; SILVA, 2010)

Outras possibilidades e necessidades diante das discussões sobre a função da escola e o dos saberes, principalmente durante o século XX, foram sendo tecidas. Emergiram críticas aos documentos e currículos e ao ensino de história que mantinha ênfase na história cronológica e linear, enaltecendo os marcos da história europeia, os fatos e marcos da história do Brasil integrados à ideologia do progresso e da modernização do país. Tais pressupostos que utilizavam a disciplina de história para ditar regras e tradições a serem seguidas para manter a ordem e o progresso, começaram a ser questionadas. Para os professores e professoras era urgente debater sobre como estava o ensino e mudar esse caráter de enquadramento da disciplina nos currículos e nos livros didáticos.

Em 2003 com a Lei Federal 10.639 foram aprovados pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, as Diretrizes Curriculares Nacionais, formulações que proporcionaram oficialmente a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história a cultura Afro-brasileira e africana, a resolução N°1 do CNE de 2004 alteraram a Lei 9394/96. Na LDB 11.645 de 2008 integrada ao movimento acadêmico sobre multiculturalismo acrescentaram estudos obrigatórios da cultura indígenas como componente curricular. (FONSECA; SILVA, 2010)

Os papéis da história como disciplina foram sendo “renovados” com outras produções historiográficas, produções acadêmicas, novas experiências didáticas, congressos, encontros e formações continuadas. Nesse sentido para Ecco (2007) a história deve ser trabalhada na perspectiva de produção de conhecimento que contribua de alguma forma para a educação dos seres humanos enquanto cidadãos, professores e professoras, alunos e alunas. A história deve estar comprometida com um projeto de sociedade, no qual os seres humanos estejam no centro desse processo.

Diante do processo histórico e das renovações metodológicas sobre o ensino de história compreenderemos como a prática pedagógica dos professores e professoras de história devem ter como responsabilidade também o processo de conhecimento dos alunos e alunas com surdez.

2.3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR E A AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO DOS ESTUDANTES COM SURDEZ

Como foi explícito no primeiro capítulo, a inclusão e as concepções sobre o ensino para estudantes com surdez sofreram diversas fases e desafios. Os educadores responsáveis pelo ensino dos surdos e surdas utilizaram diversas metodologias. Em alguns momentos enfatizaram a língua de sinais e em outros enfatizavam a oralidade, proibindo o uso da língua de sinais, na crença de os “corrigir” para inseri-los na sociedade em uma tentativa de normatizá-los.

Diante dos movimentos e lutas por mais direitos e respeito à identidade surda, principalmente nos anos 1990 e 2000, especificamente ao direito e reconhecimento da Libras, as políticas de inclusão foram recebendo destaque nos sistemas educacionais. Mas para Lacerda (2006) “a maioria dos alunos surdos sofreu uma escolarização pouco responsável” (p. 164). Para a autora, tornar a educação dos estudantes com surdez responsável, é necessário uma cultura de colaboração esses estudantes e ouvintes e uma equipe de professores e especialistas da educação inclusiva, um trabalho conjunto, para efetivar trabalhos e atividades que atendam todas as necessidades.

A presença do intérprete/tradutor de língua de sinais é fundamental e minimiza vários problemas, mas não é suficiente para a inclusão efetiva desses estudantes, é preciso uma adequação curricular, materiais didáticos, conhecimentos sobre as concepções das identidades surdas e sobre a língua de sinais, entre outras (LACERDA, 2006).

Para que o ensino de história seja inclusivo, é preciso estar diretamente integrado na formação adequada dos docentes. Devido às propostas de inclusão, crescem cada vez mais matrículas de pessoas com deficiência e entre elas as pessoas surdas nas escolas regulares.

Quando há a presença desses estudantes, os professores (as) necessitam adquirir habilidades que exigem atendimento diferenciado para que sejam incluídos nas atividades e aquisições do conhecimento. A prática dos professores e professoras, diante dessa realidade, precisar de reflexão e de trabalho coletivo para elaborar aulas que possam oferecer e tornar a educação desses alunos e alunas efetiva.

Pena (2010) apresenta as competências que torna os professores capacitados, segundo as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (MEC, 2001), para lecionar para estudantes com surdez das redes regulares e na perspectiva da inclusão

1º - São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequado ao desenvolvimento de competências e valores para:

I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

O Decreto Nº 5.626 de 2005 dispõe a inclusão de Libras como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores, no qual orientam na formação inicial dos professores de licenciatura e de intérprete/tradutores de Libras

Art. 3º. A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

Nos cursos de licenciaturas e nas grades curriculares o número de aulas e disciplinas que são oferecidos para essa formação é reduzido, sendo que a maioria dos professores conclui a licenciatura sem o conhecimento básico de como lecionar para deficientes e para alunos

(as) surdos (as). Para Pena (2010) a formação de professores precisa ser alvo de críticas e transformação, é necessário e urgente instrumentalizar os professores que também já estão nas salas regulares.

O professor Tardif (2002) em suas pesquisas sobre formação de professores, explicita sobre alguns saberes existentes no ofício dos professores

-Saberes da Formação Profissional: conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino, legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.

- Saberes Disciplinares: são os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (Linguagem, Ciências Exatas, Ciências Humanas, Ciências Biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.

- Saberes Curriculares: são conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.

- Saberes Experienciais: são os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. (REIS apud 2013, p. 82)

Para Tardif (2002) os saberes e o ofício dos professores são plurais e heterogêneos, marcados pelo que aprende na prática e nos diversos conjuntos de conhecimentos e fontes que utiliza. Esses saberes são utilizados pelos professores em seu cotidiano e espaço de trabalho para desempenhar seus ofícios diante das articulações entre a prática docente e os saberes mencionados. Os professores em seu trabalho coletivo e profissional precisam integrar-se e dominar esses saberes em sua prática.

Historicamente a educação tradicional desconsiderou os saberes, as vivências e a cultura dos alunos e alunas. Contudo, a educação deve direcionar a formação do sujeito para sua autonomia na participação no meio social. O homem massificado e desenraizado (FREIRE, 1967) não assume uma postura conscientemente crítica diante de sua realidade, se identifica nas formas míticas de explicações de outrem, acredita no que os meios de comunicação dizem como verdades e essa posição ingênua, que para Paulo Freire, é o que nos deixa na superficialidade de tudo que tratamos posições poucos indagadoras, inquietas e criativas. Características do próprio ensino tradicional que predominou por muito tempo no âmbito escolar.

Como já mencionado, os direitos que garantem estudantes com deficiência e surdos nas salas de aulas regulares, existem, o que inquieta os estudiosos/as dessa temática é a falta de qualidade no processo de inclusão, e, uma das consequências dessas lacunas é a deficiência da formação dos professores.

Para Reis (2013) mesmo sem investimento nas formações iniciais e dos professores que já estão lecionando, os mesmos são cobrados por novas competências e práticas reflexivas mesmo os que não tiveram uma base teórica na graduação ou nos estágios sobre as diversidades culturais e diferenças. Para a autora, o que causa preocupação aos professores são essas lacunas nas formações, sem o devido preparo para atender as necessidades de todos, “sem formação adequada não há ensino adequado” (p. 83).

Os professores que lecionam o ensino de história para alunos (as) surdos (as) tem um duplo desafio. Lecionar em uma língua que não é sua e buscar metodologias que possibilitem por meio da utilização língua de sinais uma forma de instigá-los a participar e se envolverem em suas aulas (NEVES, 2009).

Para Bezerra (2004) a história como construtora do conhecimento tem por procedimentos próprios

A compreensão dos processos e dos sujeitos históricos, o desenvolvimento das relações que se estabelecem entre os grupos humanos em diferentes tempos e espaços [...] a aprendizagem de metodologias apropriadas para a construção do conhecimento histórico, seja no âmbito da pesquisa científica seja no saber histórico escolar, torna-se um mecanismo essencial para que o aluno possa apropriar-se de um olhar consciente para sua própria sociedade e para si mesmo. Ciente de que o conhecimento é provisório, o aluno terá condição de exercitar nos procedimentos próprios da história: problematização das questões propostas, delimitações do objeto, exame do estado da questão, busca de informações, levantamento e tratamento adequado das fontes, percepção dos sujeitos históricos envolvidos (indivíduos, grupos sociais), estratégias de verificação e comprovação de hipóteses, organização dos dados coletados, refinamento dos conceitos (historicidade), proposta de explicação para os fenômenos, elaboração da exposição, redação de textos. (p. 42)

Os professores de história devem ter a consciência que seu ensino fará sentido no momento que questiona o passado a partir de questões que inquietam no presente, no duplo compromisso de estabelecer sentidos entre passado e presente. Para Marc Bloch (2001) o passado não se modificará “mas o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa” (p. 75).

A história como disciplina do conhecimento humano está em constante movimento, para Jacques Le Goff (2001) esse movimento para novos conhecimentos só é possível, quando o historiador tem a consciência que “não pode ser um sedentário, um burocrata da história, deve ser um andarilho fiel a seu dever de explorar e de aventura” (p. 21).

Os professores, ao utilizar-se de métodos que aproximam estudantes ao conhecimento histórico para interpretar a realidade, proporcionará mais do que aprender conteúdos, mas “incorpora a reflexão crítica e a aquisição de valores, por intermédio dos temas apresentados pelos professores, para que sua realidade seja mais abrangente e menos preconceituosa” (NETO, 2004, p. 63).

Para Schimidt (2002) os professores de história tem a responsabilidade em ensinar aos alunos e alunas “a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vistas [...] ensinar a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas” (p. 57). Para a autora cada aula é uma aula, são nas trocas de saberes que o conhecimento histórico é produzido por meio das ferramentas de trabalho do “saber-fazer, saber-fazer-bem, e lançar os germes do histórico”, os professores não são transmissores de informações, mas produtores do saber, saberes que façam sentido nas relações pedagógicas e de aprendizagem, no qual a história não é uma mera disciplina, mas contribuem para a leitura da realidade.

Para Marc Bloch (2002) uma das principais ferramentas do conhecimento histórico é a tomada da consciência crítica, principalmente diante de sua realidade. É a consciência crítica que contribui para o aluno (a) fazer a leitura de mundo.

Diante das problematizações sobre o sentido do ensino de história em compreender o movimento das sociedades, seus mecanismos, comparações, suas evoluções, rupturas e permanências, no exercício de reflexão entre passado e presente, a utilização de imagens para os alunos surdos é essencial para aprendizagem no seu desenvolvimento cognitivo na compreensão do processo histórico.

2.4 ALGUMAS PISTAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA AOS ESTUDANTES COM SURDEZ

A sociedade atual utiliza-se das imagens para transmitir informações instantâneas. São elas: quadros artísticos, fotografias, charges, cinema, jornais, etc... Esses mecanismos constituem atualmente o mundo de vida dos estudantes que chegam à escola, porém o que está dado nos outdoors, televisão e computador, não se constitui em conhecimento, mas em sobrecargas de informações. Os professores (as) não podem negar esse universo, ao contrário, podem e devem utilizá-los em suas aulas, para driblar a ordem econômica, que geralmente os transmitem com objetivos mercadológicos.

Ao preparar uma aula que será usada imagens no processo de ensino, é preciso analisar se o material iconográfico irá contribuir para o conhecimento dos estudantes. Toda imagem tem algo à “dizer”, mas no processo de ensino para o aprendizagem é necessário estar bem integrado com os conteúdos em estudo, para não torná-las meramente imagens ilustrativas.

Com as imagens, os alunos atribuem o conhecimento teórico do assunto que está estudando e o conhecimento que já possui de sua própria experiência e do seu meio social. Consegue nesse mecanismo associa-los a seus conhecimentos prévios.

As imagens despertam interesses e tendem a ter a capacidade de modificar versões já cristalizadas na história, como aponta Eduardo Paiva (2006) ao referir que a história:

[...] se faz com fontes e a imagem, da qual os homens lançam mão em todos os termos, é uma fonte de detalhes históricos. Uma imagem contribui, também para o melhor entendimento das formas pelas quais as pessoas representam sua história e sua historicidade e se apropriam da memória cultivada individual e coletivamente. Imagens são, e de maneira não necessariamente explícita, plenas de representações do vivenciados e do visto e, também, do sentido, do imaginado, do sonhador, do projetado. (p. 3)

Segundo o historiador Eduardo França Paiva as imagens podem despertar interesse a cada momento histórico, vai depender da apropriação que se faz delas. Por isso é importante indagá-las, fazer reflexões em seu torno, em razão de que não se esgotam em si, sempre há mais a ser aprendido, é preciso ter a sensibilidade ao analisar e relacioná-las com o conhecimento teórico que os textos oferecem, quando necessário.

Os historiadores têm como principal material para seu ofício, os documentos que o auxiliam para o testemunho intelectual do passado, ao utilizar as imagens, ele precisa desvendar códigos, símbolos, dimensões culturais, entre outros aspectos, transformando-as sempre em problemáticas como faz em qualquer outro tipo de documento ou fonte.

E é neste ofício de “investigador” que o historiador se encontra, a iconografia entende-se por,

Qualquer imagem registrada e as representações por trás da imagem. Como conceito, abarca desde desenhos, pinturas e esculturas, até fotografias, cinemas, propagandas, outdoors; tanto a imagem fixa quanto a imagem em movimento. Para pensadores como Carlo Ginzburg, há uma diferença entre iconografia e iconologia, sendo a

primeira o conjunto de aspectos formais e estéticos de uma obra de arte e a iconologia a série de significados sociais e mentais apresentadas por toda obra. No entanto, atualmente o significado historiográfico mais comum de iconografia abarca todos os aspectos envolvidos não apenas em uma obra de arte, mas em qualquer tipo de imagem ou material visual. Aspectos que incluem as questões puramente artísticas e o imaginário por trás de cada obra. (SILVA, 2005, p. 198).

Para a leitura das imagens, é preciso cuidados e limites, pois se forem analisadas incoerentemente podem consistir em anacronismos. Na obra de Eduardo Paiva (2006), “História e Imagem” e de Peter Burke (2004) “Testemunha Ocular”, ambos remetem a vários fatores que podem prejudicar o valor cultural histórico que a iconografia oferece.

Os autores refletem que nos procedimentos de análise iconográficos, o observador deve tomar o cuidado para não inverter e inventar interpretações das imagens. Outro cuidado que deve ser tomado é de não colocar valores sociais e culturais atuais no que está representando o passado, esses erros tornaram-se comuns entre os historiadores quando as imagens acabam transmitindo mensagens canônicas. É preciso que as:

[...] imagens que contenham um reconhecido valor documentário são importantes para os estudos específicos nas áreas da arquitetura, antropologia, etnologia, arqueologia, história social e demais ramos do saber, pois representam um meio de conhecimento da cena passada e, portanto, uma possibilidade de resgate da memória visual do homem e do seu entorno sociocultural. (KOSSOY, 2001, p. 55).

O historiador Boris Kossoy (2001) ao analisar a história e fotografia, considera a imagem um testemunho cultural da história. Mesmo com as conquistas da utilização das imagens nas pesquisas historiográficas, principalmente com a terceira geração da “Escola dos Annales”, o autor menciona que as imagens sofrem preconceitos ao serem utilizadas como documentos históricos, por não serem esclarecidos como a escrita. Por esse motivo é importante e preciso

analisá-las para por meio do entendimento perceber os valores históricos nelas contidos.

A experiência visual contribui para a compreensão e aprendizado dos estudantes sobre o mundo. Este instrumento de mediação do aprendizado auxilia na apropriação e na aquisição dos conteúdos curriculares. As imagens ao serem usadas no processo de ensino devem ser contextualizadas e associadas à língua de sinais para que não sejam meras ilustrações sem significados.

As imagens “seduzem” os estudantes com surdez e interagem com a língua de sinais. O professor deve cuidar para não utilizar apenas as imagens, com a tentativa de simplificar o aprendizado, mas pode integrá-la como uma metodologia para os estudantes assimilar seus conhecimentos. Diante das pesquisas sobre as metodologias para estudantes com surdez, o uso das imagens com a Libras e os objetos com significados históricos são métodos que melhor desenvolvem as habilidades de raciocínio e apropriação do conhecimento do passado e do presente. É preciso compreender as relações sociais, as leituras e técnicas de contextualização que a iconografia oferece e o que pretende informar, sendo que:

A renovação histórica que traz a imagem, em todos os seus aspectos, como fonte privilegiada é uma importante ferramenta para a própria renovação do ensino. Primeiro, devido ao apelo que a imagem exerce sobre o ser humano, mais profundo e mais antigo que o texto escrito. Segundo, por revalorizar culturas e sociedades sem escrita, permitindo que o professor possa construir, com as novas gerações, uma visão sem preconceitos acerca da história, em que povos sem escrita não sejam considerados sem cultura. (SILVA, 2005, p. 200).

A imagem ao ser compreendida como artefato cultural pode ser entendida como uma alternativa metodológica para trabalhá-las nas salas de aulas como documento histórico desde que seu contexto de produção seja aprofundado criticamente no processo de ensino aprendizagem.

Sônia Nikitiuk (2007) a busca de metodologias para o ensino aprendizagem na formação de sujeitos críticos, considera a aprendizagem

Um processo em que um sujeito assume, invariavelmente, uma postura ativa diante do objeto que deseja apreender, mesmo que o sujeito

não tenha plena consciência disso. É necessário que ele desmonte e torne a montar o objeto, não necessariamente obtendo o mesmo produto final. Ao se isolar as partes que compõem o todo, novas combinações podem ser produzidas, criando-se as possibilidades para a emergência do novo. O conhecimento é adquirido, desse modo, por meio da ação do sujeito sobre o objeto que se dá a conhecer. O conhecimento histórico não foge à regra. Ele segue este mesmo padrão de aprendizagem. (p. 63)

Para Paulo Miceli (1988) o ensino de história precisa ser militante e criativo. É urgente enfatizar o sentido da história como ciência, filosofia e poesia, características essas que tornam a história uma das mais “belas artes”, portanto

É forçoso concluir que qualquer esforço de renovação do ensino de história exige uma prática corajosa. Sem querer produzir mandamentos ou regras de conduta recomendável, parece necessário ter coragem de jogar no lixo a comodidade emburrecedora de anotações amarelecidas, repetidas dia após dia, classe após classe, ano após ano. É necessário ter coragem de transformar em cinzas ou adubo pilhas e pilhas de livro didáticos, lidos e relidos sem tesão de qualquer tipo. É necessário ter coragem de superar e ignorar programas oficiais, burlar vigilâncias, criar e aceitar novos desafios e experiências. É necessário ter coragem de lutar de todas as formas para que, na voz de seus profissionais, a história ganhe respeito e importância, mesmo quando isso pareça impossível. É necessário, em suma, ter coragem para aprender que até sobre um chumaço de algodão alguma coisa pode ser criada. (p. 41)

Para Freire (1967) é preciso uma educação que possibilite ao homem coragem para perceber as contradições do seu tempo. Que possibilite nas escolas, uma educação por meio do diálogo, com análise crítica que faz ao se apropriar teorias e se identificar com métodos e processos científicos. É preciso, para essa transformação, vincular a educação com a democratização, a criticidade e a consciência de sua

posição na sociedade para que, por meio da práxis, tornar-se um sujeito que tenha uma compreensão de mundo, que pensa, reflete, critica e transforma-se. Assim, pode-se acabar com a “cultura do silêncio” e procurar praticar a emancipação tanto individual quanto coletiva. Sobre as práticas de abordagens pedagógicas baseadas na visualização e nos textos será retomada no próximo capítulo intitulado A prática docente do ensino de história com alunos e alunas com surdez.

3. A PRÁTICA DOCENTE DO ENSINO DE HISTÓRIA COM ALUNOS E ALUNAS COM SURDEZ.

Este capítulo apresenta o resultado da pesquisa realizada em duas escolas públicas estaduais do município de Criciúma em 2017, no ensino Fundamental e Médio, que possuem estudantes com surdez em salas regulares. Para abordar o resultado da pesquisa utilizo as categorias: ensino de história, surdez e inclusão, passando pelas metodologias da prática docente e das intérpretes educacionais.

O capítulo tem como objetivo apresentar os resultados e análises das entrevistas realizadas com três professoras de história e três intérpretes. Inicialmente discuto o espaço escolar e a função social da escola, num segundo momento, analiso as concepções das professoras de história na escolarização de estudantes com surdez e das intérpretes educacionais em seguida discuto algumas concepções de inclusão e estratégias pedagógicas para a prática docente das professoras de história e das intérpretes, as formas de abordagem sobre o ensino de história para estudantes com surdez e as produções de avaliação da disciplina de história para os estudantes.

3.1 ESPAÇO ESCOLAR E FUNÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA

O primeiro contato social diferenciado da maioria das crianças é a escola. E nessa escola a criança vai estabelecer relações sociais e culturais. As diversidades das experiências contribuem para o desenvolvimento do saber. A historiadora Valesca Giordano (2008), define que o saber, para ser um conhecimento pensado na curiosidade e descoberta e não na memorização e repetição, é necessário construir o conhecimento na relação professor, aluno, objeto e realidade, em que professores (as) proporcionam aos estudantes a interação com o objeto de estudo e a realidade do saber, buscando o conhecimento elaborado e não apenas o senso comum.

A educação, as práticas pedagógicas e a função da escola no processo de ensino aprendizagem dos sujeitos é um dos temas muito

discutidos atualmente na sociedade. A escola precisa ser o espaço que contribui para os estudantes refletirem sobre sua realidade e emancipação. Sendo a escola um espaço que propõe inclusão, diversidade cultural, conhecimento, inovação e criticidade, por que no cotidiano encontramos vários paradoxos para relacionar essas concepções? É possível compreender se ocorre nas escolas uma política de exclusão? E os profissionais da educação inseridos e agentes desses paradoxos como poderão contribuir para os alunos a criticidade de sua realidade?

Esses conflitos e desafios que envolvem a educação escolar sinalizam a necessidade de repensar as práticas pedagógicas. Meksenas (2002) ao refletir sobre a importância da pesquisa na formação do professor coloca o paradoxo sobre o que a escola significa na sociedade. Por um lado há um discurso do Estado, da imprensa e de educadores, que a escola seria o lugar para resolver todos os males da sociedade, acreditam que a violência, o desemprego, a destruição ambiental, a corrupção, as desigualdades e a política serão resolvidas pela escola.

Entretanto, os mesmos que veem a escola como “messianismo” também a criticam, definem a escola como um espaço ocupado por pessoas que não conseguem oferecer soluções para esses problemas. Esses que subestimam e superestimam a educação escolar, muitas vezes inocentam o Estado e os modelos econômicos, que para o autor, estes sim têm uma parcela considerável de responsabilização da exclusão social e outros inúmeros fatores que acabam prejudicando a escola, principalmente a pública.

Dentro desse contexto o que se tem discutido constantemente é o papel da escola como emancipadora. No entanto, diante de todos esses paradoxos, cabe uma questão: como pensar a escola como emancipadora, se a ideia de educação está polarizada a ponto de sentirmos dificuldades em pensar como o aprendizado está ocorrendo? Se considerarmos as alienações sofridas pelos próprios profissionais da educação, num contexto social que a criticidade está alijada, podem acabar naturalizando as ideias impostas com o discurso de uma educação democrática.

No viés, sob a aparência da crença que a ciência tudo pode e resolve, cria-se a ideia e a sensação de verdade absoluta e nesse sentido o conformismo acaba contribuindo para que a sociedade permaneça sob o modelo vigente. Para Freire (1967), as condições econômicas podem influenciar nossos comportamentos individuais e sociais, mas, quando nos percebemos nesse sistema, nos tornamos ativo. A educação ingênua é um dos maiores problemas da educação. Isso ocorre devido à

criatividade que os poderes vigentes têm em manipular e utilizam diversos dispositivos para controlar esses sujeitos e torná-los passivos.

As reflexões de Freire (1967) estão relacionadas às práticas educacionais e culturais. O pensador procura compreender as relações de poderes, desigualdades sociais e políticas por meio de problematizações que deve acontecer principalmente nas escolas. O modelo tradicional que ignora a criticidade e a emancipação dos sujeitos em prol das ideologias capitalistas precisam ser superados. O discurso neoliberal em que a escola é um espaço de neutralidade e de suposta igualdade e que por meio do ensino os alunos disciplinados são formados para o mundo do trabalho, é ilusório.

Nos discursos escolares ouvimos de forma explícita - ou não - o culto à eficiência na organização escolar. Wagner Rossi (1980) no livro *Capitalismo e Educação* reflete sobre como as instituições escolares estão inseridos na imagem da Escola-empresa. Para ele a escola como produtora do conhecimento e de mão-de-obra qualificada considera o aluno a “matéria-prima” que sairá como “produto” dessa escolarização, capaz de entrar para o mercado de trabalho.

Entretanto esse “produto” se demonstrar qualquer posição crítica em relação aos interesses dos discursos das classes dominantes, os mesmos podem considerá-lo “não eficiente” ou “não produtivo”. Para o autor o principal instrumento de controle nas escolas que trabalham pedagogicamente nessa perspectiva, são os instrumentos de conformidade política que para permanecerem em seus privilégios devem assegurar na formação dos sujeitos a aceitação de sua posição social, ou seja, a escola deve reproduzir as desigualdades.

Como reação e reflexão a essas questões que percorrem o cotidiano escolar, por vezes de forma neutra, simples e naturalizada, Freire (1967) acredita que a luta é mais que um ato político, é necessário para a inserção do indivíduo como sujeito ativo e histórico. Para ele é preciso uma educação que possibilita ao “homem” coragem para perceber as contradições do seu tempo, em possibilitar nas escolas, uma educação por meio do diálogo, com análise crítica, se apropriar de teorias e se identificar com métodos e processos científicos. É preciso, vincular a educação na vida dos sujeitos para a democratização, a criticidade e a consciência de sua posição na sociedade para que, por meio da práxis, tornar-se um sujeito que tenha uma compreensão de mundo, que pensa, reflete, critica e transforma-se para a emancipação tanto individual quanto coletiva.

A escola em seus paradoxos e conflitos influencia na realidade social, porém as relações sociais também influenciam as escolas. A

escola pode tanto incluir quanto excluir por meio de seus discursos. Desse modo, a partir do momento em que reconhecemos que estamos inseridos nesse sistema de reprodução dos discursos de ideais vigentes, propõe-se questionamentos sobre as possíveis naturalizações que fizemos sob esse discurso e assim pensar como essa realidade pode ser transformada, gradualmente, pelas mudanças, principalmente de atitudes.

O conhecimento não poderia ficar secundário à tentativa de escolarizar o aluno (a) para o mercado de trabalho. Educação não pode ser considerada mercadoria, onde o aluno (a) nesse contexto é coisificado, se torna objeto, estatística. Esses espaços de discursos contraditórios distorce o caráter libertário que a escola tem.

Por esse motivo é preciso, enquanto prática, refletir constantemente sobre essas questões nos espaços escolares. Por meio da criticidade na educação e sua conexão nas práticas educacionais e culturais é de grande importância questionar, perceber a realidade e os discursos ideológicos explícitos ou implícitos que norteiam o ambiente educacional.

3.2 ENSINO DE HISTÓRIA: RELAÇÕES, CONCEPÇÕES E ESTRATÉGIAS DE PROFESSORES (AS) E INTÉRPRETES.

Diante dessas elucidações, a análise da pesquisa envolve a seguinte indagação: De que forma, no cotidiano escolar, as relações entre as professoras da disciplina de história, intérpretes, alunos (as) surdos (as) e ouvintes, garantem a inclusão? Que conhecimentos, saberes, estratégias são considerados nesse processo, considerando a área de história?

Na 20ª Gerência Regional de Educação – GERED de Criciúma, órgão da Secretaria da Educação de Santa Catarina, abrange escolas dos municípios de Balneário Rincão, Cocal do Sul, Forquilha, Içara, Lauro Muller, Morro da Fumaça, Nova Veneza, Orleans, Siderópolis, Treviso e Urussanga. Nas escolas regulares dessa gerência tem registro de cinquenta estudantes com surdez matriculados.

No quadro (1), apresento as escolas e a quantidade de seus respectivos alunos (as) com surdez distribuída em dezoito escolas. Para resguardar a identidade das professoras e intérpretes educacionais, os nomes das escolas e das professoras serão identificados por meio de códigos, as professoras de história (PH) e as intérpretes educacionais (IE). As escolas foram classificadas seguindo a ordem alfabética de seus nomes.

Quadro 1 – Escolas Estaduais pertencentes ao 20ª GERED/Criciúma – SC e os seus alunos (as) Surdos do Ensino Fundamental e Médio.

Escolas Estaduais	Quant. Alunos (as)
E.E 1	01
E.E 2	03
E.E 3	04
E.E 4	02
E.E 5	01
E.E 6	01
E.E 7	01
E.E 8	01
E.E 9	01
E.E 10	01
E.E 11	02
E.E 12	01
E.E 13	02
E.E 14	01
E.E 15	01
E.E 16	03
E.E 17	20
E.E 18	04

As escolas selecionadas para a realização da pesquisa são escolas do ensino fundamental (E.E 17) e médio (E.E 16) que oferecem Atendimento Educacional Especializado - AEE, intérpretes e instrutores/tradutores de Libras. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas no âmbito escolar de atuação, duraram em média de 30 minutos à 1 hora e 35 minutos, baseadas no roteiro pré-estruturado.

Das três professoras de história entrevistadas duas são efetivas e uma está em cargo temporário. A PH1 é formada em Estudos Sociais e fez uma especialização na área de história, leciona há 23 anos e está na escola em que foi entrevistada desde 1997, para os alunos surdos e surdos leciona desde 2002, quando ainda não tinha intérpretes nas salas de aula. A PH2 concluiu sua primeira graduação em Estudos Sociais em 1994, começou a lecionar em 1995, fez complementação de geografia em 2009 e especialização na área de história e interdisciplinaridade. A

PH3 é formada em história e leciona há seis anos e não possui pós-graduação, para estudantes surdos é a primeira vez que leciona.

A Intérprete Educacional 1 (IE1) ao concluir o magistério não iniciou de imediato na área da educação. Em 1997 começou trabalhar no SAED - Serviço de Atendimento Educacional Especializado - que é o atual AEE, com alunos cegos, nas salas de recursos, que atendiam crianças da educação infantil ao ensino profissionalizante. Os surdos eram atendidos somente na sala de recursos pelos tradutores e intérpretes da língua de sinais. Em 2002, os alunos passaram a frequentar as salas de aulas regulares, mas não tinham o direito ao intérprete educacional.

Nesse momento a IE1, não pensava em ser tradutora e intérprete. Em 2005 quando foi regulamentado o Decreto 5.626, devido à falta de pessoas qualificadas na região, foi incentivada a estudar e aprender Libras por uma colega que já lecionava para surdos, e começou a participar de cursos e aprender a língua de sinais brasileira. Tem em sua formação a pedagogia, duas especialização em Educação Especial e cursos de Libras.

A Intérprete Educacional 2 (IE2) iniciou seu interesse em aprender Libras quando estava no ensino médio em 2009 e tinha colegas surdas. Ela relata que os surdos eram chamados de “turma dos mudinhos”, procurou outras colegas ouvintes que sabiam alguns sinais e começou nos intervalos da escola se reunir com os surdos e outras estudantes ouvintes para aprender e conhecer a Libras, o processo de aprender e conhecer a comunidade surda foi de 2009 a 2011. Quando concluiu o ensino médio, perdeu o contato com suas colegas surdas e deixou de praticar a língua de sinais.

Em 2013 retornou a aprender e praticar a Libras em um curso que a igreja em que frequenta ofereceu, mas inicialmente não pensava que poderia ser uma profissão a ser seguida. Nesse mesmo ano procurou cursos presenciais na região, mas não abria turmas devido ao pouco interesse de profissionais da educação sobre o tema. As instituições que ofereciam cursos de Libras solicitavam os dados e avisava que quando conseguissem a quantidade mínima de alunos para abrir uma turma, entrariam em contato. Como não abria turmas devido à falta de alunos (as), a IE2 procurou cursos a distâncias e on-line. Tem em sua formação Letras/Libras realizada à distância, mas com aulas presenciais semanalmente, fez curso on-line de tradutora e a especialização em Libras também à distância.

A IE3 concluiu o magistério, mas não tinha o interesse em lecionar, trabalhava em uma farmácia no período noturno, e foi uma

colega de trabalho que a incentivou entrar na área da educação. Uma familiar de sua colega conseguiu uma vaga para alfabetização. Mas essa vaga era para alfabetizar crianças surdas. Mesmo sem conhecimento de como fazer, ela aceitou. Na Secretaria de Educação disseram que os próprios alunos (as) a ensinariam como fazer e em 1994 iniciou na sala de recursos que era somente alfabetização dos surdos. Foi dessa maneira que ela começou a se interessar por Libras, fez pedagogia e especialização em Educação Especial e Libras.

No sentido da inclusão escolar dos alunos (as) com deficiência e/ou surdez, a Secretaria da Educação de Santa Catarina – SED é vinculado à instituição pública de caráter beneficente, instrutivo e científico, sem fins lucrativos, responsável pela definição e coordenação de políticas de Educação Especial, à Fundação Catarinense de Educação Especial – FCEE, criada em 1968.

A FCEE tem o objetivo e a missão de “defender e coordenar a política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina, produzindo e disseminando o conhecimento científico e tecnológico desta área”. (FCEE, 2017) A FCEE para realizar suas metas contam com dez centros de Atendimento Especializado. Na perspectiva da educação inclusiva dos surdos, o núcleo responsável é o “Centro de capacitação de profissionais de educação e de atendimento às pessoas com surdez”. Esses centros têm como objetivo “promover e coordenar espaços de estudos, discussões e pesquisas - CAS” para públicos com deficiências, surdos, profissionais da educação das escolas da rede pública e nas instituições conveniadas. (FCEE, 2017)

Para os professores que lecionam na rede estadual, a FCEE em 2017, ofereceu no primeiro semestre o curso “Práticas de Ensino da Libras como L1 e L2” destinados para professores instrutores de Libras e a oficina “Literatura Surda” para professores surdos e ouvintes fluentes em Libras. No segundo semestres foram oferecidos cursos de “Libras básico” para profissionais que atuam na FCEE e para a comunidade em geral, nos turnos matutino ou vespertino, todos realizados na sede da instituição, com vagas limitadas e emissão de certificados, coordenados pelo CAS e organizado pela Gerência de Capacitação, Articulação e Extensão – GECAE.

Os intérpretes e tradutores de língua de sinais foram sendo valorizados e reconhecidos de acordo com as conquistas de direitos e lutas das comunidades surdas. Na década de 80 do século XX a atuação dos intérpretes ocorriam em espaços de trabalho voluntários e religiosos.

Nas décadas de 80 e 90 do século XX foram realizados dois encontros pela Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo –

FENEIS, o “I Encontro Nacional de Intérprete de Língua de Sinais” em 1988 e o “II Encontro Nacional de Intérprete de Língua de Sinais” em 1992. Nos dois encontros foram reunidos intérpretes de todo o Brasil para trocas de experiências e discussões para tornar esse trabalho de caráter voluntário ser reconhecido profissionalmente.

Para Quadros (2004) a profissionalização dos intérpretes de língua de sinais foi devido às participações dos surdos nas discussões sociais, que reconheceu a língua brasileira de sinais como oficial sendo a primeira língua e a segunda o português na Lei nº 10.436 de 24 de Abril de 2002, no qual os surdos passaram ter acesso aos direitos linguísticos.

Com o Decreto Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a Lei 10.436 legitima a atuação e formação profissional de tradutores e intérpretes de Libras e Língua Portuguesa e também garante a obrigatoriedade do ensino de Libras na educação básica e superior, regulamentando a formação de professores de Libras, sendo esta uma grande conquista para a educação das pessoas surdas.

A profissionalização de tradutores e intérpretes de Libras em 2005, não foram regulamentadas, mas sua presença nas instituições e empresas de serviços públicos foi fundamental para a inserção dos surdos, quanto mais “os surdos ampliam suas atividades e participam nas atividades políticas e culturais da sociedade, o intérprete de língua de sinais é mais qualificado e reconhecido profissionalmente” (QUADROS, 2004, p. 17).

Atualmente para suprir às determinações legais a presença da intérprete educacional é imprescindível. Devido à demanda dos alunos (as) com surdez matriculados nas escolas regulares, na maioria das vezes, se não a única, a comunicação entre os estudantes com surdez e com os professores (as) e colegas ouvintes, ocorre somente por meio do intermédio da intérprete educacional.

Ao ser questionadas sobre o que significa a presença de alunos (as) surdos (as) na sala de aula, a PH1 relatou se sentir mais segura pelo fato de o aluno ter uma acompanhante, não soube definir se é intérprete ou segunda professora. Mas quando a intérprete não está presente, à falta de comunicação é o grande problema por perceber que “*o aluno fica perdido*” (2017) sem saber o que está sendo ensinado e acontecendo em sala de aula.

A PH2 considerada o aluno surdo em sala de aula como:

“Mais um aluno, tem outros que tem dificuldades de aprendizagem, de entender o que é explicado, outros tem dificuldades de entender o que escrevo

e outros que não ouvem, mas como profissional procuro trabalhar na ideia de se adaptar a todas as diferenças e buscar formas de contribuir para a inclusão do aluno surdo” (2017).

Quando iniciou na escola ficou durante as férias estudando o alfabeto manual em uma revista que comprou assim que soube que iria lecionar para alunos (as) surdos, não sabia que eles tinham sinais específicos e foram os alunos que ensinaram alguns sinais que poderia auxiliá-la no cotidiano *“cheguei na escola achei que estava arrasando, os alunos surdos riam e não entendiam nada, hoje são poucos, mas quando comecei tinham 10 alunos e hoje no máximo 2 por sala, eles que me ensinaram”* (2017). Para a PH2 o professor (a) que quer aprender e conhecer as especificidades surdas não pode esperar do Estado formações, tem colegas que se aposentaram, lecionaram por muito tempo para estudantes com surdez e não tiveram interesse de aprender nenhum sinal.

A PH3 se sente angustiada com a presença de estudantes com surdez por não ter conhecimento do que fazer e como lecionar para esses alunos (as). Está com interesse em aprender a língua de sinais e conhecer como ocorre o processo de ensino aprendizagem dos alunos (as) surdos, o que tem de conhecimento é o que a intérprete ensinou, mas sente que precisa saber mais. As três professoras de história ao falar como se sentem com a presença de estudantes com surdez se posicionaram à falta de comunicação como o principal fator que afeta o processo de interação e o ensino desses estudantes no cotidiano escolar.

Para Nídia Regina Limeira de Sá (2002) a conscientização dos professores está causando e pode levar uma crise na educação dos surdos, ao perceberem que os resultados não estão sendo satisfatórios, sendo isso histórico, os resultados do processo pedagógico estão submetidos no uso da língua de sinais, mas também devem ser considerados as questões culturais, as políticas de diferenças, as comunidades surdas, as identidades surdas, os discursos, as lutas de poderes e saberes, os gêneros e as políticas. A educação dos surdos é um território de incompreensões, contradições e contrastes.

As discussões sobre a comunicação são importantes e é preciso repensar essa dificuldade no cotidiano. Mas é preciso compreender que existem esses outros fatores que contribuem para a responsabilidade educacional dos surdos nas escolas regulares que estão além da comunicação e que é pouco discutido entre as professoras e intérpretes. Se o problema é somente a falta de comunicação, a presença da

intérprete educacional estaria resolvido. É importante perceber que as questões culturais e os outros fatores que não foram mencionados pelas professoras podem ser devido ao desconhecimento das especificidades dos estudantes com surdez, ou seja, se não tem esse conhecimento a discussão sobre o processo educacional dos surdos não ultrapassará as questões da língua e da comunicação.

A PH1 ao não saber sobre a função da intérprete mencionando que é “acompanhante” ou “segunda professora” demonstra desconhecimento mesmo lecionando para surdos desde 2002. Para Quadros (2006) a atuação da intérprete educacional pode ser por tradução/interpretação simultânea que ocorre ao mesmo tempo em que é a tradução/interpretação da língua fonte, o que está sendo anunciado, processa a informação e passa para a língua alvo, ou ocorre a tradução/interpretação de língua de sinais para a língua portuguesa e vice-versa tanto na modalidade escrita ou oral.

Esse desconhecimento sobre as funções dos professores (as) e das intérpretes educacionais podem implicar diretamente na aprendizagem do aluno. A professora pode acarretar funções pedagógicas e metodológicas para a intérprete que não é formada na disciplina específica ao achar que o aluno é da intérprete educacional, sem o comprometimento com o ensino desse aluno também, podendo acreditar que a inclusão se basta com a presença da intérprete.

Em relação a sua função como intérprete de língua de sinais na sala de aula, ambas colocam que é repassar o conteúdo, intermediando a comunicação do professor (a) ouvinte ao aluno(a) surdo, aluno(a) ao professor(a) e alunos e alunos surdos e ouvintes, traduzindo e interpretando de português para Libras e Libras para português. A IE2 coloca que não é somente intermediar o conteúdo, mas socializar os surdos independentemente da situação, ou seja, nas piadas, brincadeiras ou conflitos que podem acontecer em sala de aula que não está relacionado ao conteúdo, os alunos (as) surdos querem saber e perguntam para ela o que está acontecendo, dado que, atualmente na instituição em que está trabalhando tem um ou no máximo dois alunos (as) surdos por sala.

A regulamentação de Tradutor e intérprete de Libras como profissão ocorreu no dia 1º de setembro de 2010 com a Lei nº 12.319. O tradutor intérprete escolar, chamados de IE (intérprete educacional) na perspectiva da inclusão, é envolvido em ações que ultrapassam na interpretação dos conteúdos específicos da sala de aula. Para Marlene Damázio (2007) os Intérpretes devem estar presentes e envolvidos em todas as atividades e eventos de caráter educacional, “ele medeia à

comunicação entre professores e alunos, alunos e alunos, pais, funcionários e demais pessoas da comunidade em todo o âmbito da escola e também em seminários, palestras, fóruns, debates, reuniões e demais eventos” (p. 50).

Sobre como a intérprete considera sua presença em sala de aula, todas consideram muito importante, visto que, sem elas não aconteceria o ensino e a aprendizagem, mas sentem que deveria ter mais conscientização de todos para pensar no coletivo. A IE2 se sente mais como segunda professora do que intérprete justifica pelo fato de que se ela não pensar no pedagógico, se somente traduzir e interpretar, os alunos não conseguem aprender, é preciso parar a tradução e explicar de outra forma para assim entenderem o conteúdo que está sendo explicado, isso à deixa angustiada pelo fato de ter dúvidas sobre a sua forma de trabalhar, mas dependendo do conteúdo, se não for feito dessa forma os alunos (as) surdos aprendem superficialmente ou não conseguem compreender somente pela tradução simultânea.

Para a IE3 sua presença passa segurança para o aluno e para a professora. Se não tivesse a presença da intérprete os alunos ficam *“soltos e perdidos, sem saber o que está acontecendo e o que a professora está falando, justamente por sua língua ser diferente e não ter uma atividade diferenciada”* (2017). Percebe isso devido aos relatos dos próprios alunos quando a intérprete precisa se ausentar da sala de aula. Para a IE3 uma forma de diminuir os problemas e erros é o professor (a) saber se posicionar na sala, levar atividades diferenciadas e ao explicar, se for um texto, primeiro passar no quadro e depois explicar. O que ocorre é que na maioria das vezes a professora está copiando no quadro, explica o texto e continua a escrita, para o aluno surdo é complicado, porque dessa forma *“ele tem que copiar, ver a intérprete e o texto. O aluno ouvinte consegue escrever e ouvir a explicação ao mesmo tempo, o surdo não”* (2017). Para a IE3 sem parceria entre aluno, professor e intérprete a situação fica mais difícil do que é. No momento que os professores (as) entenderem que são os responsáveis pela aprendizagem dos alunos (as) tem-se uma grande perspectiva de mudança na atual situação e o que será enfatizado e prioritário é o conhecimento do aluno (a).

Para Carlos Skliar (2005) *“a educação dos surdos não fracassou, mas as escolhas e os mecanismos são resultados dos saberes e poderes atuais”* (p. 19). Uma das reflexões dos Estudos Surdos em Educação é refletir sobre as potencialidades educacionais dos surdos que possam gerar um *consenso* pedagógico. Para o autor, a educação dos surdos historicamente sofre marcas de impossibilidades. Na enunciação da

IE3 é importante ampliar a discussão do ensino dos surdos, além do que é errado ou certo sobre o posicionamento da professora, ou procurar receitas prontas de como deve fazer ou ser em sala de aula no sentido metodológico ou pedagógico. O que se pode refletir dentro da discussão dos Estudos Surdos são as potencialidades, ou seja, os direitos, visando à organização de uma política educacional responsável que reconheça as diferenças.

Uma das potencialidades como projeto de educação dos surdos é o desenvolvimento de estruturas, formas e funções cognitivas visuais. A surdez compreende e recebe todas as informações da sociedade e do mundo por meio da experiência visual. É preciso os educadores estar atentos as suas atitudes nos espaços escolares, questionar suas práticas e narrativas, didática, as interações e as questões do conhecimento para contribuir na busca de um projeto educacional que abandone mecanismo de isolamento e exclusão ao direito de uma educação que possa propor o exercício pleno da cidadania. Quando essas diferenças são respeitadas e vistas como possibilidades, a experiência visual, a relação do aluno (a), das intérpretes e professoras proporcionará um ensino significativo.

Em relação a maior dificuldade em ser intérprete. A IE1 responde *“Ser intérprete, é ser aceito em ser intérprete. Ser intérprete é ser visível, porém tem que se tornar invisível”* (2017). A IE1 coloca que devem ser imparciais, mas existe uma desconfiança por parte da direção, dos professores (as) e dos alunos (as), devido ao fato de elas transitarem em todos esses espaços. No cotidiano acontecem situações que tudo que ocorre às primeiras visadas são elas, a IE1 gostaria de ficar em uma cabine tendo contato somente com o aluno surdo, por mais que ela já explicou que tem um código de ética da profissão sente que não existe uma confiança. Outra questão são os cursos e congressos que gostaria de participar, mas a direção não aceita, justificando que o aluno surdo vai ficar sozinho e perdido, os professores e professoras são mais flexíveis.

Para a IE2 a maior dificuldade em ser intérprete é a aceitação por parte dos profissionais, sente que alguns professores não gostam de sua presença por achar que vai julgá-los sobre a forma como vai lecionar e acham que precisa ter mais conhecimento por parte da direção sobre sua real função na escola e entender que ela também tem um código de ética como o professor (a) regente.

Para a IE3 a maior dificuldade em ser intérprete é quando os professores efetivos pegam licença e os novos professores chegam à sala sem saber ao menos que irá lecionar para estudantes com surdez e tem que recomençar todo o processo. Para Marques e Oliveira (2009) ser intérprete é “essencialmente ser uma parte do todo: ser surdo [...] é

conflitar sua subjetividades de não surdo e surdo, é moldar seu corpo da sua intencionalidade, reaprender o universo do sentir e do perceber” (p. 396). Para as autoras ser intérprete está em dois mundo distintos, do ouvinte e do surdo, e muitas vezes experimentam sensações e sofrem pré-conceitos.

No relato das intérpretes que estão nas relações tanto de subjetividades de ser, quanto nas representações ao ser para o surdos, essa relação não se limita somente na interpretação e na comunicação entre os sujeitos, mas também e principalmente de proporcionar o conhecimento. Tudo que é seu e de si é percebido por todos ao transitar nos dois espaços.

A invisibilidade e visibilidade nos mostra como é ambígua a função de ser intérprete e que necessita de reconhecimento ético da profissão. Estar na escola exercendo a tradução e interpretação não significa que sua ação se basta somente nessa função. Para as intérpretes, ser reconhecida, é esclarecer para os envolvidos de sua profissão que elas além de ter um código de ética, com funções determinadas, se preocupam com o pedagógico e na maioria das vezes são as únicas responsáveis pelo aprendizado dos conteúdos entrando em conflito sobre suas próprias funções no cotidiano.

Para Perlin (2005)

Quanto mais se reflete sobre a presença dos intérpretes de Língua de Sinais, mais se compreende a complexidade de seu papel, as dimensões e a profundidade de sua atuação. Mais se percebe que os intérpretes de Língua de Sinais são também intérpretes da cultura, da língua, da história, dos movimentos, das políticas da identidade e da subjetividade surda, e apresentam suas particularidades, sua identidade, sua orbitalidade. (p. 137)

As intérpretes de língua de sinais estão em uma perspectiva de intensa extremidade por estar em um contexto social com várias situações e cenas que defrontam com choques de realidade. Devido às demandas no processo de mediação e comunicação entre os surdos e os ouvintes, impõem às intérpretes uma rápida preparação para se adequar ao que vai surgindo na dinâmica da sala de aula que ultrapassa as funções pedagógicas e de interpretação simultânea. Só que essa preparação não é apreendido em formações ou cursos, mas no contato

entre os espaços divergentes e contraditórios que as visibilidades e invisibilidades se constituem nas relações institucionais.

Na fala das intérpretes, elas sofrem os pré-conceitos quando sua função é questionada pelos profissionais colegas, acham que o aluno não aprendeu, não realiza as atividades, não tem comportamentos adequados devido a sua função que não foi realizada como deveria, dessa forma se tornam visíveis. E sentem-se invisíveis quando elas explicam sobre sua função para os colegas e direção, mas no cotidiano escolar, é esquecido e “culpadas” pelo fracasso e a evasão escolar dos alunos.

No questionamento sobre a relação da interação do aluno surdo com a professora de história IE1 e IE2 colocam que a única forma de comunicação entre o aluno e o professor e professora é por meio delas. A IE1 interpreta para somente um aluno na sala de aula e sente que ele é sozinho, a única referência que ele tem é a intérprete. Quando ela precisa se ausentar da sala ou faltar, o aluno não vai para a escola. Caso na interpretação o aluno surdo não compreendeu, a intérprete pede para a professora repetir e na entrevista exaltou *“A disciplina é do professor, o aluno não é da intérprete, o aluno é da professora, o aluno é da escola”* (2017).

Para Lacerda (2006) o aluno “sozinho” é um “estrangeiro” que tem suas relações limitadas tanto com os colegas, quanto com os professores, relacionada não somente à troca de conhecimentos, mas as afetividades, sentimentos, emoções e outros pontos importantes. Muitas vezes os alunos (as) são levados a acreditar que esse ambiente é satisfatório por não ter outras experiências. Essa experiência restrita não vai ao encontro do desenvolvimento da sua idade e nas próprias representações sociais.

Para Gládis Perlin (2005) a identidade surda, é plural, se transformam, não são fixas e estão em processo de construção constantemente. No relato da IE1 a interação entre o aluno surdo, os ouvintes e a professora, não acontece, mesmo com sua presença. A identidade surda valoriza as formas visuais de conhecer e experienciar o mundo no encontro com outros surdos no âmbito escolar para a construção de sua identidade, quando não ocorre esse “encontro” diminui ou até mesmo se está recusando que tais diferenças culturais existam, reprimindo as próprias identidades.

Nesse sentido, o encontro surdo-surdo é extremamente importante para a construção da identidade surda na relação da experiência visual e da comunicação, para não se sentir “solitário” como disse a IE1 e a PH1 anteriormente, “a identidade surda sempre está em proximidade, em situação de necessidade com outro igual. O sujeito

surdo nas suas múltiplas identidades sempre terá em situação de necessidades diante da identidade surda” (PERLIN, 2005, p. 53).

Para Skilar (2005), os fracassos escolares estão correlacionados “a um conjunto de sub fracassos” principalmente referido aqui na discussão o “processo demorado de identificação com outros surdos” (p. 19).

Diante do que as diretrizes da educação colocam sobre a interação dos surdos nas salas regulares de ensino à serviço da educação para todos, não abordam especificamente sobre os temas políticos e culturais dos surdos, e acabam contribuindo para a invisibilidade desses sujeitos nas instituições escolares.

As três intérpretes enfatizam que o aluno não é da intérprete, mas da escola. Discussões feitas por Ronice Quadros (2006) sobre as funções e confusões sobre o papel do intérprete menciona “muitas vezes o papel do intérprete em sala de aula acaba sendo confundido com o papel do professor” (p. 60). É importante frisar que o papel da intérprete educacional é intermediar a comunicação entre os professores e os alunos e os colegas ouvintes e surdos. Para a autora delegar ao intérprete o compromisso de ensinar os conteúdos realizados em aula e atividades extras a sua função, pode sobrecarregar e confundir as funções que o professor e o intérprete têm no processo educacional, esse cargo seria para um intérprete-tutor que além de interpretar tem formação para trabalhar em outras áreas do conhecimento. Ao delegar todas as funções para as intérpretes, percebe-se que o professor, não assume sua função diante dos estudantes com surdez.

Para a IE3 a interação entre a professora de história e os alunos surdos é boa porque a professora está a mais tempo lecionando na escola e sempre teve alunos (as) surdos (as), ela conhece alguns sinais para se comunicar com eles (as) no cotidiano escolar, mas não sinais relacionados ao conteúdo ministrado. A IE3 coloca que, o que falta é uma adaptação curricular, que são estratégias de aulas diferenciadas que possam favorecer tanto os alunos (as) surdos (as) quanto os ouvintes, porque sente que na maioria das vezes quem acaba sendo responsabilizada por todo o ensino do surdos é ela, fazendo o que está além da sua função como intérprete. Se tivesse essa mudança na estrutura curricular e salas bilíngues, metade dos problemas estariam resolvidos.

As salas bilíngues eram disponíveis na instituição até 2011, para a IE3 os alunos surdos que estudavam nesse sistema, quando entravam no ensino fundamental sabiam muito bem a Libras e conseguiam acompanhar os conteúdos com facilidade. Mas em 2011 chegou um

Decreto da Secretaria da Educação que acabou com as salas bilíngues e os alunos surdos que estavam nas séries iniciais tiveram que frequentar as mesmas salas dos alunos ouvintes, que para a IE3 foi um retrocesso, por perceber que falta essa base de Libras na alfabetização. Para a IE3 se continuassem com esse sistema não precisaria que os professores se preocupassem tanto com a utilização das imagens. Mas a realidade exige essa preocupação entre os professores e intérpretes para conseguirem propor o conhecimento básico, já que a maioria dos alunos (as) surdos tem dificuldades na Libras e conseqüentemente nos conteúdos que estão aprendendo.

Acerca da relação e das funções dos intérpretes em sala de aula discutido nos EUA em 2002, considera que os “intérpretes têm o direito de serem auxiliados pelo professor através da revisão e preparação das aulas que garantem a qualidade da sua atuação” (QUADROS, 2006, p. 61). Quando não se tem esse momento pode comprometer a atuação da intérprete e a tradução simultânea porque existem palavras e conceitos que elas também não sabem e precisam pesquisar para passar e ensinar o sinal novo para o surdo. As três intérpretes relataram que muitas vezes acabam saindo da sala para fazer a pesquisa e perdem o restante da explicação porque traduzir não é suficiente para passar ao surdo, é preciso saber do que está interpretando para fazer sentido o conteúdo e o aluno (a) compreender seus objetivos.

Ao se sentirem inseguras e limitadas para continuar interpretando o conteúdo, acabam saindo da sala de aula com o aluno (a) para pesquisar os sinais e sobre o próprio conteúdo, podendo assim, estarem perdendo informações importantes do resto da explicação e assumindo o papel do intérprete-tutor ou professores-intérpretes que não faz parte da sua função. Essa falta de conhecimento antecipado e planejamento do conteúdo discutido em sala de aula podem prejudicar o conhecimento na perda de informações na tradução simultânea ou distorção nessas informações prejudicando o processo do ensino-aprendizado.

As intérpretes Nicoloso e Silva (2009) acreditam que para realizar o trabalho de intérprete qualificado precisa do “aprimoramento de outras competências tais como: memória coletiva, concentração, atenção, compreensão do tema ou assunto que é interpretado e reter as informações recebidas” (p. 90). Nesse sentido é importante priorizar a elaboração de propostas educacionais para atender as especificidades dos surdos, as intérpretes entrevistadas colocam que durante a rotina escolar encontros, discussões e preparações das aulas não ocorrem e acabam contribuindo para a marginalização do processo educacional dos alunos (as).

Questionadas sobre se a instituição escolar oferece subsídios didático-pedagógicos para trabalhar com os alunos (as) surdos (as) a PH1 relata que não: *“a gente se vira como pode”* (2017), a PH1 e PH3 associou o recurso exclusivamente à presença da intérprete. A PH2 relata que não tem suporte didático e ela vai atrás juntamente com a intérprete em propor métodos pedagógicos diferenciados que acaba envolvendo todos. Como está há mais tempo na instituição, percebe que depende de cada direção. Quando iniciou, a direção juntamente com as intérpretes faziam formações internas para os professores, reuniões com os pais do estudantes com surdez e os materiais que precisavam, quando solicitavam, tinham acesso, e atualmente não é o que acontece. Não soube dizer se é porque o movimento da inserção de surdos naquele momento era mais forte por ter uma comunidade maior e mais unida ou se é porque acham que a inclusão se bastou com a presença da intérprete e essa situação a deixa angustiada *“se tu não fizer eles vão ficar fazendo de conta que está tudo lindo”* (2017).

Para a PH2 seria de extrema importância o retorno dessas “formações internas” não só para os efetivos que já tem uma experiência com a presença dos surdos, mas principalmente para os professores que chegam às escolas sem nenhum conhecimento sobre as especificidades dos alunos que é uma das principais dificuldades em ser intérprete para a IE3.

Sobre as metodologias e materiais que utilizam para lecionar e avaliar os alunos surdos a PH1 e PH3 justificam que devido à falta de subsídios didáticos e pedagógicos utilizam como principal material para o ensino de história para estudantes com surdez, a leitura dos textos e análise das imagens do livro didático por meio de aulas expositivas. Em relação às avaliações, as professoras mostram a avaliação com antecedência para as intérpretes.

Para a PH1 a avaliação é pensada de forma simplificada e objetiva e avalia o que o aluno fez em seu tempo e coloca que tem critérios diferenciados em relação ao aluno surdo, para ela *“não adianta avaliar se o aluno é limitado”* (2017) justificando pelo fato de não ser especialista na área da educação especial. Em relação ao conhecimento de história depende do aluno (a), os que têm uma boa base em Libras, conseguem compreender em partes o sentido do contexto histórico estudado. Para as professoras de história 1 e 3 o ensino de história é complicado por perceberem que nas avaliações e atividades as respostas são reprodutivas, cópia do texto que está no livro e memorização.

A PH2 também utiliza o livro didático, mas principalmente textos, relata *“passo tudo no quadro, podem me chamar de retrógrada,*

mas passo no quadro propositalmente para ajudar no português, muita coisa xerocada, é aí que começa a dificuldade” (2017) para a professora a “nova geração” está acomodada, não gostam de ler e escrever devido às tecnologias como facilitador que não contribuem para uma boa escrita e compreensão dos alunos. Em relação às avaliações, atividades e processos de ensino de história utiliza maquetes, imagens, interpretação de textos e filmes. Começou a utilizar essas metodologias para os alunos surdos e atualmente faz o mesmo para todos os alunos. Em relação às avaliações individuais para os alunos surdos tem duas opções, adapta com menos questões as avaliações dissertativas e a intérprete se responsabiliza em adaptar de acordo com o que a mesma acha necessário ou faz objetivas e com interpretação de imagens *“vai depender muito do que o aluno demonstra como aprende. Cada um é pensado de forma diferenciada” (2017)*.

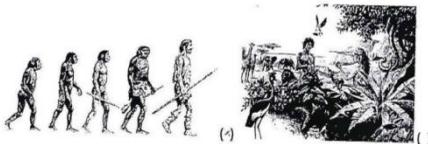
A Imagem I é um trabalho avaliativo de história de uma aluna do sexto ano sobre “As primeiras sociedades”. É uma avaliação elaborada pela PH2 em que a Intérprete Educacional faz a tradução da pergunta e a aluna responde as questões de acordo com o que foi exposto durante a exposição do conteúdo e como as imagens estão correspondendo ao que foi questionado.

1) No criacionismo acredita-se:

a) O ser humano é a criação de Deus. Acredita-se na bíblia.

b) Acredita-se que o homem foi passando por resultado da evolução, até chegar ao que conhecemos hoje.

2) Assinale qual das gravuras abaixo representa a evolução.



3) Qual das gravuras representa Darwin o principal cientista que defendia o evolucionismo?



4) Qual das gravuras representa as pinturas rupestres?



5) Qual o tipo de ferramentas usadas no período da pré-história.



6) Identifique no desenho a vida do ser humano na pré-história.



Imagem I – Trabalho Avaliativo realizado por uma aluna surda do sexto ano – Ensino Fundamental.

Diante da enunciação das professoras de história 1 e 3 percebe-se a categorização de saberes que distingue os alunos (as) que demonstram “um aprendizado” para os que “são limitados” ou “não conseguem”. Estão essas concepções enraizadas sobre o que as professoras têm em sua expectativa em relação ao aluno (a) que aprende conforme os padrões que elas e a instituição exigem como capazes? É importante as professoras se perceberem nesse processo e como podem contribuir para mudanças. Sabemos que nem todos aprendem da mesma forma e no mesmo momento, mas o que deve ser questionado é qual o papel que o professor (a) tem, na sua função, de propor lugares de saberes durante suas aulas?

Para Mantoan (2006) o aluno(a) diferente desestabiliza o pensamento moderno da escola, se a instituição e seus profissionais respeitassem as diferenças conseguiriam “reconhecer igualdade de aprender como ponto de partida e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada” (p. 20). No processo de inclusão o que deve ser enfatizado é o que as instituições e os profissionais fazem com as diferenças que estão nesses espaços, principalmente em relação aos processos de aprendizagens.

Se as aulas são expositivas e as imagens utilizadas são as que contêm nos livros didáticos percebe-se que as aulas são direcionadas exclusivamente no modelo ouvintista, ficando evidente que a instituição e seus professores não têm a mesma atenção metodológica que utilizam com os alunos ouvintes para com planejamento de aulas para alunos (as) surdos (as). Nesse modelo a intérprete é a principal referência no processo de aprendizagem desses estudantes.

A IE1 coloca que o aprendizado ocorre atrelado a função da tradução simultânea da intérprete, já que as aulas ocorrem somente por aulas expositivas, sem recursos visuais e sem metodologias diferenciadas, dentro de uma metodologia exclusivamente ouvintista. As avaliações tradicionais – individual, sem consulta - é proporcionada para a intérprete com antecedência para a mesma adequar esta para a condição do aluno surdo com questões mais objetivas e as outras atividades o processo de avaliação é a mesma. Em relação aos textos trabalhados em sala de aula, o aluno faz a cópia, mas quando é questionado sobre o que aprendeu ele “*não associou*” (2017) é preciso a IE1 fazer a leitura e transpassar por meio da Libras para ele fazer as associações e compreender o contexto histórico estudado.

Já a IE2, especificamente sobre o professor de história da escola que ocorreu a entrevista, considera a relação do professor de história e do aluno surdo boa por perceber que ele compreende que cada um tem

um tempo de aprender diferente do outro. Sobre como ocorre o processo de aprendizagem do aluno surdo e a forma como é avaliado menciona que o professor de história é preocupado, aberto as formas mais adequadas para avaliar, mas em relação à aprendizagem sobre conceitos de história os alunos apresentam dificuldades de compreensão por eles não possuírem uma *base adequada do ensino de história* (2017).

Essa questão é mais prejudicial para o processo de aprendizagem, devido às confusões que os alunos fazem. Se os professores (as) não compreenderem esse processo, pode reproduzir os discursos de que o surdo não aprende e não é capaz, sem considerar que ele vai aprender, mas precisa de mais tempo, justamente por ter tido essa falta de comprometimento educacional ao longo dos anos.

Diferentes pesquisas na realidade escolar dos surdos no Brasil demonstra como é inquietante o assunto da educação dos surdos nas escolas regulares, devido principalmente, às práticas pedagógicas que envolvem esses estudantes no sistema educacional, levando esses alunos (as) ao final da escolarização básica, saírem defasados e com precárias condições de ensino.

É importante enfatizar que essas limitações estão no processo do sistema escolar e não nos alunos (as) surdos (as), por serem práticas exclusivamente com abordagem ouvintista, o que dificulta uma conclusão dos estudos, de modo satisfatório, pois durante toda a aprendizagem, os alunos (as) com surdez somente copiam ou memorizam. É importante ampliar a discussão além das práticas da sala de aula. Para Skliar (2005) atribuir o fracasso escolar dos alunos surdos somente aos alunos, aos professores e aos métodos de ensino é importuno, o fracasso escolar dos surdos é devido ao:

fracasso da instituição-escola, das políticas educacionais e da responsabilidade do Estado. O que fracassou na educação dos surdos foram as representações ouvintistas acerca do que é o sujeito surdo, quais são os seus direitos linguísticos e de cidadania, quais são as teorias de aprendizagem que refletem as condições cognitivas dos surdos, quais as epistemologias do professor ouvinte na sua aproximação com os alunos surdos, quais são os mecanismos de participação das comunidades surdas no processo educativo, etc. (p. 18).

É interessante perceber que mesmo com as leis os estudantes surdos continuam marginalizados no contexto escolar e com pouca perspectiva de processo de conhecimento com abordagem da história problematizada, devido às aulas estar amparadas no ouvintismo. Para as IEs essa abordagem não é a mais correta, mas é a que os surdos “têm direito” na região. Para Machado (2006) “é preciso que haja o reconhecimento da diferença cultural nos currículos” (p. 65).

O ensino de história para os alunos surdos amparados no modelo ouvintista, de memorização, reprodução de respostas dos livros, sem associações entre passado e presente torna-se tradução simultânea uma narrativa de acontecimentos do passado, tornando essa narrativa e esse passado como únicas verdades e a história dos sujeitos vistas em uma única perspectiva. Essa forma de “narrar a história” dentro da abordagem da história-problema não fazem mais sentido.

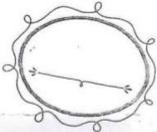
A história-problema contribuiu “para o campo da pesquisa histórica se tornasse o ‘reino da liberdade’, das múltiplas perguntas e respostas que os homens do presente fazem ao passado” (BERUTTI; MARQUES, 2009, P. 45). Os historiadores e os professores comprometidos com o presente utilizam-se da história-problema, do passado com suas versões e interpretações das fontes, para ser compreendido e associá-lo ao presente, mas sem a preocupação de respostas prontas, e sim, principalmente no sentido de uma história questionadora.

Em relação aos currículos na escolarização dos surdos Carlos Skliar (2005) explicita as várias formas de *colonização do currículo* sobre o planejamento do currículo da educação de surdos. Esse ouvintismo curricular nas práticas pedagógicas dos surdos causam subordinações de todo currículo ao ensino da oralidade na crença que os pré-requisitos orais propõem um progresso na escolarização dos surdos e consequentemente uma desatenção de um processo significativo para o acesso dos surdos à alfabetização e ao letramento. Para o autor esse ouvintismo e oralismo excede o espaço escolar enquanto ideologia dominante e são “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte” (p. 15).

A IE3 anuncia que os alunos (as) surdos (as) não aprendem da mesma forma e no mesmo momento que os ouvintes, devido às aulas serem majoritariamente com metodologias ouvintes e devido às especificidades dos surdos, o processo é diferente. Na disciplina de história quanto mais os textos trabalhados serem objetivos, melhor. A leitura deveria ser realizado por meio da Libras, a intérprete faz a

mediação e explica o significado das palavras, mostra as gravuras, até compreender o texto e depois fazer os questionamentos por meio da Libras, ao responder vão escrevendo. Se fizer esse processo de texto, leitura em Libras, análise de imagens e respondem por meio da Libras, no processo da escrita, conseguem compreender o contexto e o objetivo do conteúdo da disciplina.

A Imagem II é um registro no caderno de história de uma aluna surda ao estudar os povos germânicos. Para a IE3 esse processo de ensinar história com o uso dos sinais da Libras e imagens seria a metodologia essencial para a aluna compreender o conteúdo e relacionar seus significados. Mas esse tipo de metodologia é uma exceção ao longo do processo de ensino, principalmente, devido ao tempo no cotidiano escolar que não permitem às professoras e intérpretes priorizar esse tipo de estudo na história. É importante salientar que esse registro no caderno da aluna partiu da proposta de ensino da intérprete educacional 3 apoiada pela professora de história.



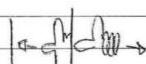
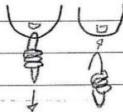
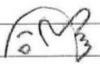
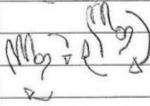
Grupe	Gruanos	Jolu	Linosos
	GEMINOS		
Linqus	+r	rucler	exupe
			
tam	lingua	pocruca	EX
			
Jingus	(il maõ	Jucruca	
			
Pessaae	Roubar	Depois	Castigos
			





Imagem II – Registro no caderno de uma aluna surda do sétimo ano.

Para a IE3 essa seria a melhor forma de ensinar os surdos e seria o papel do professor bilíngue em uma “*escola do futuro*” (2017), porque dessa forma que o processo de aprendizagem dos alunos (as) surdos (as) da escola em que trabalha ocorre com mais eficiência quando se têm o tempo necessário. O problema, é que no ensino regular, fazer dessa forma é complicado, primeiro devido ao tempo, o cotidiano escolar não dá essa possibilidade e na tentativa de a professora de história dar conta dos conteúdos curriculares que deve ser ensinado durante o ano, acabam não conseguindo utilizar essa metodologia. O que ocorre na prática é o aluno explicar para a intérprete e a mesma escreve da forma como o aluno responde e compreende o conteúdo, sem necessariamente estar na estrutura do português, procura ser “fiel” de acordo com os sinais que são direcionados a ela.

A igualdade está na crença de que todos devem chegar ao final do ano no mesmo nível de aprendizagem? As diferenças foram respeitadas nesse processo? Para Mantoan (2006) as diferenças não podem ser desvalorizadas no planejamento das aulas. Em relação às atividades e avaliações, para Prieto (2006) os professores devem analisar os domínios de conhecimento prévios dos alunos, as diferentes necessidades no seu processo de aprendizagem, elaborar atividades, ser criativos nas adaptações de materiais como estão previstos nas políticas de inclusão, adaptações essas no sentido de aprimorar o atendimento e a aprendizagem dos alunos.

A PH2 acredita que história é a disciplina mais difícil para lecionar para os surdos, pois também é professora de geografia e sente diferença por as aulas de história ser muito teórico e relata “como explicar a Queda da Bastilha? A dimensão de uma Revolução?”. A principal dificuldade para a professora é que ela não consegue “*identificar a linha de pensamento que o surdo está durante a explicação*” (2017). Para a professora os alunos da inclusão, principalmente os surdos, não estão na escola para ter privilégios, “*querem ser iguais aos outros*”, mas umas das dificuldades que sente que os alunos têm em relação ao aprendizado é que a maioria dos profissionais da educação não estão preparados para a inclusão, e a vê como um assistencialismo, que enxerga o aluno como “*coitadinho, incapaz e até mesmo como preguiçosos*” e por esse motivo simplificam tanto para ajudar que acabam não deixando o conhecimento e o aprendizado em segundo lugar os deixando no mesmo nível de conhecimento que entraram na escola. Para a professora incluir é “*na hora de fazer uma pergunta, o aluno entender, responder e estabelecer significados*”.

Para a PH2 “*estabelecer significados*” é o ensino de história fazer sentido na vida prática do aluno (a) surdo (a). Para Jorn Rusen (2001) a ciência da história está vinculada a consciência da história que é o ato de pensar historicamente. A consciência da história se encontra na origem de todo pensamento histórico científico que se refere às necessidades de orientação da práxis humana e expande a capacidade de fundamentar-se e de criticar-se nas ações presentes.

Esse processo é possível dentro da perspectiva da teoria da história que propõe a dimensão histórica como objeto de conhecimento para a reflexão e a criticidade. Sem a teoria os fundamentos de compreensão ficariam restritos somente à práxis humana presente. Para Jorn Rusen (2001) a Teoria da história é para formar a capacidade de reflexão, reflexão essa mediante a qual todo pensamento histórico se constitui como especialidade científica que se efetiva em campos particulares de pesquisa para um todo abrangente. É por meio da reflexão e da autorreflexão que pensamos sobre a própria práxis.

A consciência histórica é formada por meio da narrativa histórica, da reflexão e das carências do presente que procura no passado a compreensão da realidade que o sujeito está inserido. Essa narrativa se torna histórica quando a interpretação do passado dá sentido ao tempo presente da realidade dos sujeitos e contribuirá para “os homens se haverem com suas próprias vidas, na medida em que a compreensão do presente e a projeção do futuro somente seriam possíveis com a recuperação do passado” (RUSEN, 2001, p. 30).

São as carências de orientação do tempo presente que provocam o pensamento histórico e lhes conferem uma função relevante na vida, ou seja, a necessidade de usar a história emana da vida prática cotidiana, às experiências vívidas e as representações no tempo, por meio da sistematização do aprendizado da história para a consciência histórica a partir de questionamentos da vida humana prática, o ensino de história se torna significativo para todos os alunos e cumprirá sua função significa de transformação social.

Ter essa consciência histórica, compreender suas sistematização no processo de ensinar, poderia levar os estudantes com surdez se sensibilizariam com o conhecimento histórico e perceber que o passado influencia o tempo presente. Afinal, como diz Eric Hobsbawm (1995) “[...] os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esqueceram, tornam-se mais importante do que nunca” (p. 7) e a história no sentido de compreender esse passado dialogando com o presente se mostrará, na escolas regulares, primeiramente na prática da consciência histórica das professoras, porque o interesse do passado é um interesse da práxis

presente e se os alunos relacionarem-se com os temas em estudo se sentirão mais motivados a pensar historicamente.

Para a PH3 a principal dificuldade está mesmo na comunicação, gostaria de poder contribuir mais e entender diretamente do aluno (a) o que ele está compreendendo, mas devido ao pouco período lecionando para alunos surdos e a falta de tempo para conversar com a intérprete procura utilizar o que tem de imediato para facilitar o processo de inclusão, esse imediato está no uso do livro didático e nas imagens nele contido.

A presença das intérpretes nas salas para as professoras são essenciais e faz parte do processo histórico de luta dos surdos como uma grande conquista e respeito às suas culturas e identidades. Na análise dos enunciados tanto das professoras de histórias quanto das intérpretes é reconhecido essa importância e procuram respeitar o uso da Libras como instrumento mediador do conhecimento escolar e cultural dos surdos nesses espaços educacionais, mas não significa a garantia da inclusão efetiva e da possibilidade de um aprendizado significativo. Para Sá (2002)

Uma educação que considere a experiência visual da surdez há de ressaltar no surdo aquilo que lhe é “perfeito”, potente. A visão do surdo é o canal de acesso à língua de sinais, o que vem a ser a base para o seu desenvolvimento cognitivo. Não se trata, portanto, de conceber a surdez como um resultado imperfeito ou defeituoso da audição, nem mesmo se trata de enfatizar a troca de sentidos pelo efeito da compensação sensorial, trata-se de entender que, entre surdos e ouvintes, existem diferenças de organização psíquica e cultural, as quais nos fazem radicalmente “diferentes”. (p. 214)

Com a comprovação de que ser surdo não significa deficiência cognitiva e diante dos relatos das professoras e intérpretes percebe-se que enquanto a cultura não for respeitada e que a consciência de que a surdez não incapacita o sujeito a aprender, que o sujeito não ouve, mas têm outras formas de aprender, principalmente por meio do visual-espacial, as incompetências educacionais no ensino dos surdos continuarão.

Sobre as dificuldades e facilidades apresentadas por esses alunos (as) em aprender história, a IE1 coloca que eles (as) são capazes de

aprender história, mas devido à falta de recursos visuais na exposição dos conteúdos dependem exclusivamente da interpretação que não garante a associação e o entendimento do contexto de história, por eles (as) acreditarem no que “estão vendo”, acredita que os professores (as) precisam se atualizar, quando sabem que começarão a lecionar para surdos à utilização desses recursos são essenciais para problematizar e ensinar história.

Para a IE2 ocorre o mesmo problema, em algumas experiências que as aulas tiveram o recurso visual a “*aprendizagem fluiu*” (2017), mas acredita que não é só a falta de interesse do professor (a), mas o fato de na escola não ter esse recurso disponível. Uma das atividades realizado pelo professor foi à produção de um vídeo sobre a sociedade do Antigo Egito, os alunos demonstraram interesse, compreenderam o conteúdo ao realizar essa atividade, e não se sentiram inseguros em apresentar como em outras atividades.

Outra dificuldade é devido aos alunos (as) não terem uma base e não terem continuidade do que aprendem, fica fragmentado, assim somente ensinar por meio da tradução simultânea não é suficiente. Se for proporcionado uma boa base na Libras quanto dos conteúdos anteriores de história, conseguirá compreender os conceitos, os contextos, os porquês de estarem estudando um determinado conteúdo, mesmo os livros tendo imagens, são superficiais e pouco problematizados. A intérprete não acha que tem que ser só imagem ou só texto, mas deve ter um equilíbrio e ter acesso aos conteúdos anteriormente para ir preparada para sala de aula.

A IE2 enfatiza também que se os profissionais do AEE são interessados, conseguem contribuir para o conhecimento do aluno (a). Para a intérprete a inclusão será efetiva quando o surdo conseguir ser autônomo, porque ter intérprete na sala de aula é cumprir uma lei, mas quando ocorrer a aprendizagem em que os conteúdos fazem sentido, a inclusão estará acontecendo. Para as três intérpretes as facilidades está justamente atrelado à dificuldade, a utilização de recursos visuais e conscientização das especificidades surdas.

Para a IE3 a maior dificuldade em relação ao ensino de história para os alunos (as) surdos (as) é a ênfase no uso dos textos. Interpretação de texto e resumos de capítulos não contribuem para o ensino dos estudantes surdos, esse modelo acaba tornando cópia e reprodução dos textos que estão nos livros e nas aulas expositivas, muitas informações acabam não sendo transmitidas para os alunos (as) surdos (as), no qual, o conhecimento acaba ficando fragmentado nas discussões em sala de aula, dessa forma para facilitar o processo de

aprendizagem, utilizar recursos e metodologias diferenciadas é essencial, “*sem o visual, o uso de tecnologias para os nossos alunos dificulta muito*” (2017) e não só, a presença da família, comunicação entre os surdos, a família levar o surdo para frequentar associações e conhecer a comunidade deles formará um movimento surdos mais forte e ajudará a fomentar discussões sobre o processo de ensino.

O que se percebe é que as escolas de políticas inclusivas não consideram as especificidades e os aspectos linguísticos atuais dos alunos (as). As intérpretes esclarecem que todos podem aprender mais devido as irresponsabilidades educacionais ocorridas durante o processo de ensino da língua de sinais tardia prejudicaram os processos do ensino atualmente, por isso enfatizam que eles precisam de mais tempo para aprender, por retomar ao que já deveriam ter como base para fazer sentido ao novo conteúdo.

Outro ponto importante é por perceberem que na prática da pedagogia ouvinte nas escolas regulares, mesmo com sua presença, o aluno surdo fica em desvantagem em relação ao ouvinte. Por esse motivo o trabalho coletivo é essencial para que as propostas de política inclusiva saírem do papel e não aparecem somente em situações e atitudes isoladas e em alguns momentos por alguns professores (as). A compreensão da estrutura da língua de sinais, as metodologias, o reconhecimento das culturas surdas, suas especificidades, mudanças estruturais e curriculares contribuem para bons resultados compatíveis com as necessidades para o desenvolvimento social e para o aprendizado científico dos estudantes.

Por isso, é importante compreender suas especificidades para que possamos respeitar a cultura e a política surda dos alunos (as) que chegam às escolas. Como falar de inclusão se as necessidades básicas de suas especificidades não são oferecidas? A utilização da imagem no processo de ensino é essencial e deve ser cada vez mais considerada, pois na realidade das duas escolas, para as intérpretes são as metodologias mais eficazes para o entendimento das disciplinas específicas. Mas o que pode-se compreender nos relatos é a preocupação sobre como está a proposta bilíngue atualmente. A língua de sinais deve ser proposto cedo para crianças surdas. Como encaminhar para o efetivo aprendizado se nos relatos questiona-se sobre a qualidade da aquisição da língua de sinais e da proposta bilíngue nas escolas regulares?

Para as intérpretes a estrutura atual não está oferecendo uma proposta bilíngue. Diante dessas realidades as três intérpretes defendem a escola de surdos. Para elas, essa escola permite, por meio da Libras, o acesso ao conteúdo curricular e a efetivação do aprendizado. São

necessário políticas educacionais que contemplem professores (as) surdos (as), aspectos culturais surdos, acesso permanente a Libras e contato com outros surdos.

Para Lopes e Veiga-Neto (2017) estudos sobre os efeitos da inclusão e a escolarização dos surdos nas escolas regulares contribuiu para repensar na defesa para escola de surdos, “ao partir da diferença linguística e cultural surda, defende-se a escola de surdos como espaço de aproximação entre semelhantes ou, pelo menos, entre sujeitos que compartilham uma condição comum de surdez e condições de ensino e aprendizagem surda” (p. 694).

Percebe-se que a luta atual dos surdos é ter uma escola que com um ambiente e pedagogias que proponham acesso ao conhecimento em que os familiares e os alunos surdos possam escolher qual preferem frequentar para seu efetivo aprendizado que privilegia a igualdade de comunicação “não se parte mais de lutas baseadas na denúncia da exclusão, mas das condições de cada indivíduo para estar incluído” (LOPES; VEIGA-NETO, 2017, p. 701).

A concepção de ensino deve ser constantemente questionada e repensada, já que sabemos, que nada é posto ou que se têm fórmulas prontas para as situações diversas que encontramos nos espaços escolares. Estas concepções de ensino estão em constantes mudanças, não existe um caminho único a seguir, diante das múltiplas relações existentes e variáveis alternativas. Mas o relato demonstra diversificadas concepções de ensino e que podem estar na contra mão do que significa tanto a inclusão como o objetivo da utilidade da disciplina de história para o saber.

Para Rocha (2011) na história existe um duplo desafio, tornar possível para o público à divulgação histórica e manter o cerne do conhecimento científico. Já que no século XIX ocorreu uma formalização nas produções científicas na busca da cientificação da disciplina de história em que se distanciou do grande público a ponto de ficar restrita e compartilhada por poucos, que para a autora afastou a sociedade geral do conhecimento produzido nas comunidades científicas e históricas devido à produção do conhecimento científico a partir das análises históricas. Mas atualmente, existe outra preocupação em suas formas de realização, mas principalmente, no âmbito escolar, nas simplificações feitas nas interpretações desses conhecimentos históricos.

A história deve ter um papel crítico. A história como forma de conhecimento estuda o ser humano nas suas relações sociais no e ao longo do tempo, que tem o maior objetivo propor ao aluno uma compreensão da sociedade já que somos seres sociais e culturais. O

passado como objeto de estudo é investigado principalmente para termos uma melhor compreensão dessas ações humanas na sociedade e os seus significados constituídos juntamente com o conhecimento rigoroso, para verificar se existem fundamentações nas hipóteses levantadas no processo de produção histórica, no ensino, essas problematizações são essenciais na função dos professores (as) de história.

Como conhecimento histórico, constitui-se nas investigações do passado das sociedades ao longo do tempo para que possamos identificar suas mudanças e permanências. Para Vasconcelos (2012) é necessário lutar contra o ensino de história tradicional como sinônimo de acúmulo de conhecimentos decorados e memorizados que no final das avaliações são esquecidos. Os conteúdos precisam ser significativos para a vida dos alunos (as), uma vez estimulados para aprender o passado, comparar com o presente e compreender melhor a sociedade em que vive. Se não for dessa forma como a criatividade, a autonomia do pensamento e as discussões contribuirão aos alunos (as) surdos (as) a pensar historicamente?

Como já foi discutido o aluno (a) surdo (a) tem capacidade cognitiva para compreender, aprender e fazer as associações no processo histórico. Mas diante dos relatos percebe-se que o ensino de história proposto a eles (as) tem aspectos da história tradicional juntamente com tentativas de inovações. A demanda por aprendizagens são diversas e complexas na sociedade em que vivemos e no ofício de professores (as) procuramos formas de ensino diferentes das tradicionais que conhecemos ou vivenciamos.

Para Caimi (2011) os professores (as) de história operam a partir dos objetivos fixos para as grandes questões históricas, diferentemente dos historiadores que caminham e seguem linhas do pensamento histórico partindo dos acontecimentos já produzidos para uma investigação. Os professores são dúbios, tanto precisam tratar do conhecimento histórico quanto dos aspectos pedagógicos. Nesse contexto os professores vão além de produzir conhecimento histórico, mas por meio de suas capacidades de contribuir para outros o aprender história e a pensar historicamente torna-se uma “tarefa que exige a mobilização de estratégias relativas ao conhecimento histórico, e elaboração de problemas historiográficos aos conhecimentos prévios dos alunos” (p. 170). Desde que façam dentro dos contextos de aprendizagem desses alunos que os suportes metodológicos e conceituais do ensino façam sentidos para pensá-lo historicamente.

É importante ressaltar que no processo pedagógico de ensino o professor pode transitar entre as diversas concepções e tendências teórico-metodológicas e muitas vezes elas se mesclam, nesse sentido o mais importante é o professor se perceber nessas tendências para rever a própria prática em sala de aula (LIBÂNEO, 1999).

Nos relatos das três professoras podemos tratar três diferentes concepções pedagógicas existentes no ensino de história. Essas concepções foram reproduzidos e explicitadas por Vasconcelos (2012). Nas concepções pedagógicas no ensino de história o professor pode assumir como um transmissor de conhecimento, no qual desconsidera as particularidades culturais do aluno, assim a centralidade do conhecimento está na figura do professor. E ele reproduz o modelo pedagógico tradicional ou pode assumir a postura de facilitador no processo de ensino-aprendizagem, esse professor, com essa postura, estaria atento às particularidades dos alunos, mas, não interfere nas opiniões pessoais dos mesmos.

Para Vasconcelos (2012) a concepção do aluno como agente do seu processo de conhecimento coloca o professor como neutro, essa concepção faz parte do modelo pedagógico da Escola Nova. Para o autor existem dois erros nessa concepção. O professor não pode estimular quaisquer opiniões, é inadmissível ficar neutro diante de uma opinião que é anti-humanista e ingênuo acreditar que no processo de diálogo em sala de aula o professor permaneça neutro, mesmo inconsciente, o seu ponto de vista é sempre demonstrado. E a terceira concepção o professor como mediador, na perspectiva histórico-crítica, o conhecimento se estabelece na relação entre alunos e professores. O Professor “é a ponte entre a cultura particular do aluno e os valores culturais da sociedade”. (p. 104)

Nesse processo, o professor (a) precisa conhecer o universo dos seus alunos (as) e a realidade da escola em que leciona. A escolha dos conteúdos e suas formas de abordá-los precisam ter significados e ir ao encontro da realidade deles para a escola continuar sendo uma das parcelas responsáveis na formação crítica dos seus alunos (as). Para Jaime Pinsky e Carla Pinsky (2004) para não reproduzir a história simplificadora de décadas atrás, é importante o professor ter noção de “processos, de ideia do dever histórico, da percepção dos modos de vida e da complexa e imbricada dialética que se estabelece entre determinações históricas e ação humana” (p. 26) e juntamente com novas abordagens sobre as dimensões da experiência humana. O olhar a partir de diferentes pontos de vista, se trabalhadas e bem integradas poderá aproximar o aluno (a) do estudo de história.

É importante destacar que a história é viva e orgânica. Ensinar história é um ofício submetida em duas transformações. Para Karnal (2004) essas transformações permanentes estão integradas no objeto em si e na ação pedagógica. O objeto em si que é o “fazer histórico” se transforma nas “mudanças sociais, pelas novas descobertas arqueológicas, pelo debate metodológico, pelo surgimento de novas documentações e por muitos outros” e a ação pedagógica sofre outras mudanças principalmente porque mudam seus agentes “mudam os professores, mudam os alunos, mudam as conversas de administração escolar e mudam os anseios dos pais” (p. 9). Se existem essas transformações no “fazer histórico” e nas ações pedagógicas e nas escolas como um todo, é preciso que o ensino de história e suas concepções estejam integrados as mudanças que ocorrem em seu torno e sejam repensadas.

E o professor (a) é o principal condutor do processo educacional em sala de aula. A transformação pedagógica não está em modelos fixos e prontos, mas acontece quando o professor (a) abrange em sua prática reflexões sobre os conteúdos e os preceitos a eles associados, ao aproximar os conteúdos em sua prática escolar para o desenvolvimento do aluno (a) em ler e interpretar a realidade, contextualizando-a, o ensina a aprender. (NETO, 2004)

Nas entrevistas percebe-se que o trinômio exposição, livro didático e atividades prevalecem no cotidiano escolar e nas tentativas de sair desse modelo, como relataram, para atrair a atenção dos estudantes surdos nas aulas de história utilizam imagens, filmes e atividades como maquetes e desenhos para concretizar a presença do passado e nas avaliações o que predomina é o uso das imagens. Na Imagem III está uma Avaliação de História do sétimo ano sobre “A cultura Árabe”. Essa avaliação foi elaborada pela intérprete sendo que a professora de história que avaliou como a aluna associou o conteúdo exposto durante as aulas e as imagens que contém na avaliação.

Trabalho História

1 Escreva o que você vê em cada gravura



- 1- grupos de famílias para em meça reza e abençoar homens mais chamados de shalks
- 2- homens sumitas e scutas cumprimentam-se durante um cerimonie
- 3- orar cinco vezes no dia para meca
- 4- Creer em um só deus
- 5- os sumitas os scutas
- 6- pagar dadases rituais
- 7- fazer uma peregrinação se possível a meca
- 8- um tempo chamado caaba
- 9- Corão alcorão

Não se tem a intenção de criticar o modelo trinômio, mas é importante perceber que ao utilizar os produtos culturais no ensino de história para alunos (as) surdos (as) contribuirá para fazer sentido se estiverem embasados em leituras, explicações e discussões, o conhecimento se faz na organização e na responsabilidade social que o ensino tem diante dos alunos (as), se não se tem o risco de tornarem-se apenas informações.

Nos diferentes caminhos da apropriação do conhecimento do passado, que façam sentido para o presente, e que seja significativo para os alunos (as), os artefatos culturais são essenciais, também, na prática metodológica das professoras de história entrevistadas na tentativa de democratizar a informação para o conhecimento, pois fora da escola o objetivo muitas vezes é para o entretenimento e não de aprendizagem (ROCHA, 2014).

O uso de imagens, tanto as iconografias quanto as imagens em movimento, que são os filmes, são importantes presenças do passado no processo de ensino. A escolha por essas imagens nos mostra sobre a formação do professor (a) e dos seus gostos porque também é um consumidor desses artefatos. Mas todas as escolhas tanto do conteúdo, dos recortes a ser trabalhados e sua forma de abordá-lo está estritamente relacionado à sua opção política (KARNAL, 2004).

Vasconcelos (2012) ressalta alguns cuidados que devemos ter ao utilizar esses artefatos culturais, em perceber se as imagens que estão nos livros didáticos tem realmente sentido para o aluno ou se são meras quebras da monotonia dos textos, é importante ter olhar crítico e teórico diante das imagens e percebê-las como não neutras para não correr o risco de reproduzir discursos ultrapassados da história e não atribuir à devida atenção dos que foram esquecidos na história tradicional. Por esse motivo é que a formação continuada dos professores e as reflexões em sua prática são importantes.

Ao se perceberem nesses movimentos e transformações nas escolas e no ensino por meio das especificidades históricas, conseguirão compreender seu papel fundamental no processo de conhecimento histórico que buscam aprimorar a problematização da vida social para que possa “identificar as relações sociais de grupos locais, regionais, nacionais e outros povos; perceber as diferenças e semelhanças, os conflitos/contradições e as solidariedades, igualdades e desigualdades existentes nas sociedades; comparar problemáticas atuais e de outros momentos, posicionar-se de forma crítica no seu presente e buscar as relações possíveis com o passado” (BEZERRA, 2004, p. 44).

Para Berutti e Marques (2009) os professores de história devem

“ter em mente que um ensino de História tem como uma de suas finalidade mais significativas à ampliação do horizonte de referência temporal dos alunos, de suas capacidades de explicação histórica e de suas atitudes de respeito e compreensão à diversidade cultural das sociedades e da sociedade brasileira em particular (p. 149)

Esse é o processo histórico que deve ser vivenciado nas escolas para aprimorar o conhecimento crítico dos alunos, o seu exercício de cidadania no respeito às diferentes culturas na busca para alicerçar a democracia.

3.3 CONCEPÇÕES DE INCLUSÃO E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A PRÁTICA DOCENTE DAS PROFESSORAS DE HISTÓRIA E DAS INTÉRPRETES.

Historicamente as discussões sobre a inclusão escolar foram e continuam sendo pelos profissionais um desafio muitas vezes contraditório e inusitado em um contexto complexo e adverso que necessita dos profissionais da educação, preparo para interagir e transitar nesses espaços, além desses desafios não recebem garantias e instrumentos necessários como apoio do Estado.

Mesmo com as leis que garantem a inclusão, nas entrevistas percebe-se “alguns desconfortos” por parte das professoras e das Intérpretes Educacionais em relatar sobre a inclusão, justamente e, principalmente, por as mesmas perceberem as contradições do que está na legislação e na prática escolar.

Como o tema da redação do Enem de 2017 foi “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil” a mídia vinculou histórias de superações e alguns dados sobre como está a educação dos surdos atualmente. Mas no cotidiano educacional dos surdos, nas escolas em que ocorreram as entrevistas, na maioria das vezes, poucas oportunidades são oferecidas e para as intérpretes muitas dificuldades ainda precisam ser superadas. Para Stump (2008) a luta está em “não queremos que alguns poucos surdos tenham sucesso, é preciso que a escola ofereça a todos a superação da exclusão” (p. 23). A superação da exclusão não pode ser definida meramente por os alunos (as) estarem

matriculados nas escolas regulares, a superação da exclusão é oportunizar conhecimentos, aquém da presença das intérpretes e da interação com os demais alunos (as).

Para Rodrigues (2006) a crescente desigualdade é uma das principais características do século XXI, seja no âmbito da justiça social, nas desigualdades entre os países, na exclusão social da cidadania, na proliferação de informações de conflitos que parecem não ter soluções e quanto mais à exclusão cresce mais é mencionado o teor da inclusão. E são nesses contextos sociais e educacionais de contradições e ações que a inclusão procura seu espaço para prevalecer.

O termo inclusão acabou sendo banalizado nos discursos da política nacional, pelo seu constante uso, que se tornou um termo que muitas vezes não se sabe o que quer dizer ou como efetivar-se, para o autor

É legítimo pensar que muitos significados se ocultam por trás de uma palavra-chave que todos usam e se tornou aparentemente tão óbvia que parece não admitir qualquer polissemia. No discurso dos media e do cotidiano, o conceito de inclusão está relacionado antes de mais nada com não ser excluído – isto é, com a capacidade de pertencer ou de se relacionar com uma comunidade. Claro que existe uma normalização implícita neste conceito: o conceito de comunidade na qual a pessoa se deve integrar é o de uma comunidade benigna, positiva, diversa e próspera. Uma pessoa que pertence a uma comunidade fundamentalista religiosa ou a um grupo que faz da venda e do tráfico de entorpecentes o seu modo de vida cai fora deste conceito de inclusão. Existe, assim, um implícito “politicamente correto” quando se fala de inclusão. (RODRIGUES, 2006, p. 301)

Justamente por sabermos que existem estruturas sociais e familiares complexas, ao abordarmos o termo inclusão, deve-se pensar em todos esses contextos, sem normalizá-los. No contexto educacional, pensar a inclusão como mera recepção dos alunos (as) com deficiência não ocasionará transformações.

Para Mantoan (2006) é preciso transformar e reverter o contexto crítico do fracasso e evasão escolar de muitos alunos (as) que são segregados pelo insucesso, resultante da exclusão escolar, para a autora

Se quisermos que a escola seja inclusiva, é preciso que seus planos se redefinam para uma educação voltada à cidadania global, plena, livre de preconceitos e disposta a reconhecer as diferenças entre as pessoa e a emancipação intelectual. Porque não basta uma educação na/para a cidadania. É preciso para a liberdade, e, nesse sentido, nenhuma forma de subordinação intelectual pode ser admitida (p. 206).

Nas entrevistas, as professoras de história explicitaram como a inclusão está ocorrendo – ou não – na educação. A PH1 coloca que quando iniciou lecionando para alunos surdos, *a relação entre os alunos (ouvintes e surdos) eram melhores por ter mais alunos surdos e para os ouvintes era uma novidade (2017)*, atualmente, para a professora, depende da turma, ela transita e percebe duas realidades e também *“resistências dos dois lados”*. Tem uma turma que isola o aluno surdo e até quando são trabalhos em grupos não fazem juntos. O trabalho é feito com a intérprete. E a outra turma que tem mais de um aluno surdo, são eles que não querem fazer trabalhos com os alunos ouvintes, procuram sempre fazer juntos e com o auxílio da intérprete. Em outras situações cotidianas na escola percebe que entre os alunos surdos e ouvintes existem contatos pontuais de interação sendo a intérprete o principal meio de comunicação entre eles. Mas, para a professora a presença da intérprete dá conta de efetivar a inclusão, e procura ter critérios diferenciados aos alunos surdos e diz: *não adianta avaliar se o aluno é limitado (2017)* justificando o fato de não ser especialista na área da educação especial.

Para a PH1 ao justificar que não é especialista da educação especial é perceptível, que considera o aluno surdo, um aluno da educação especial. Para Skliar (2005) a educação dos surdos, está diante de uma encruzilhada, de ser mantida ou não a educação dos surdos nos paradigmas da educação especial. Para Skliar e Nídia Sá (2002), a educação especial é um subproduto da educação, e pensar na educação dos surdos como educação especial não é o mais adequado, mas, é o mais habitual entre os profissionais, justamente porque pode defini-la em táticas e estratégias para a naturalização dos surdos em ouvintes.

Ao tentar defini-las em ouvintes suas diferenças não são respeitadas. Por esse motivo os Estudos Surdos contribuem para aproximar as discussões, as práticas e os discursos da educação dos surdos em novos campos conceituais. Pensar na educação dos surdos é diferente de pensar na educação dos cegos por exemplo. Se essa discussão ficar atrelado à educação especial pode contribuir em discursos hegemônicos.

Pensar na educação dos cegos assim como dos surdos é discutir sobre suas representações. E especificamente sobre os surdos, suas diferenças, são o uso da língua de sinais, suas identidades e suas experiências visuais, mas não mais no campo da educação especial, mas nos espaços que eles se encontram atualmente, nas escolas regulares.

O ensino dos surdos não pode estar mais direcionados a competências de certos especialistas da educação especial, esses alunos (as) estão nas escolas regulares, e deve ser uma discussão de todos, para não correr o risco de achar que a inclusão está efetiva na matrícula dos alunos surdos na escola regular, e mascarar as exclusões, ou seja, o lugar de ensino desses alunos (as) mudou, mas os discursos continuam como *incapacitados e limitados*.

Para a PH2 de modo geral a relação entre os alunos ouvintes e surdos é considerável *boa*, mas percebe situações de exclusão. Na escola em que leciona tem mais alunos surdos matriculados e não necessariamente frequentam a mesma sala de aula. Para a professora ocorre a exclusão dos alunos surdos em relação aos alunos ouvintes. Percebe essa exclusão na sala de aula mas principalmente nos intervalos e antes de começar as aulas. Os estudantes surdos nesses intervalos se encontram e a professora percebe que quando um aluno ouvinte se aproxima eles “tem resistência” para incluir o ouvinte no grupo. Outro ponto sobre a inclusão dos alunos surdos a professora enfatiza que existe divergências na ideia de inclusão nas escolas regulares.

Para a professora matricular os alunos (as) em escolas que na sala de aula não tem um colega surdo também, enfraquece o movimento surdo e eles perdem a referência e a importância de pertencer a uma comunidade. Quando estão em grupos eles conversam e se ajudam, “*na maioria das vezes em sala de aula, eles não trocam ideias e não dialogam*” pode ser por não se sentirem incluídos e integrados ao grupo. O que deve ser refletido nessas “resistências” não é o fato de os alunos surdos não “aceitarem” os ouvintes, mas talvez por serem esses, os únicos momentos que existe o encontro surdo-surdo em que possam dialogar por meio da língua de sinais. Para a PH3 a relação entre os alunos ouvintes é considerada boa, quando a intérprete não está em sala

de aula, os alunos (as) que ajudam o aluno surdo, alguns aprenderam sinais, nesse momento a professora percebe que existe inclusão.

Ao serem questionadas se com o auxílio da intérprete o educando surdo realmente tem seus direitos linguísticos e pedagógicos garantidos ambas consideram que não. A IE1 justifica sua posição por presenciar uma pedagogia exclusivamente ouvinte. Para a intérprete a inclusão está somente sendo realizada no sentido de os alunos estarem matriculados nas escolas regulares e relata: *“A inclusão, inclui [sala de aula regular] porque o MEC acha que é importante a troca do ouvinte com os surdos, existe essa troca de experiência, certo! Só que a inclusão ela não acontece como a gente sonha porque as aulas continuam sendo dentro de uma pedagogia ouvinte”* (2017). No que ela se refere à pedagogia ouvinte é a falta de preocupação estrutural do governo, iniciativa ou interesse de alguns professores e equipe escolar e a falta de formação que não oferece recursos visuais, de não conhecerem a estrutura da linguagem e a cultura surda.

A IE2 e IE3 ao justificar porque acham que a os surdos não tem seus direitos linguísticos garantidos mesmo com a presença da intérprete é devido aos professores (as) não respeitarem a condição do Surdo. Ela coloca que compreende que existe ausência de conhecimentos tanto na conclusão da graduação quanto na falta de formações continuadas que poderiam ajudar os professores. Mas para a IE2 os professores recebem auxílio das intérpretes da escola em como deveriam planejar as aulas e as atividades ao ter um aluno surdo, mas mesmo com as informações enunciadas no início do ano e no decorrer das aulas, não percebe que ocorrem posturas pedagógicas diferenciadas que podem contribuir para o aprendizado dos alunos surdos. A conscientização para ela seria o passo inicial e mais importante para ter responsabilidade educacional no ensino dos alunos com surdez.

Alguns professores tem interesse, aprendem, conversam, tiram as dúvidas e se esforçam para realizar a inclusão. Mas a maioria ainda não tem consciência *“que a única coisa que ele [surdo] não faz é ouvir, o resto pode tudo”* (2017). Para IE2 os direitos dos surdos ainda não estão garantidos devido à falta de conscientização principalmente de acreditarem que o surdo é capaz de aprender *“tem professor, assim como outros profissionais, mas principalmente o professor acha que o surdo não tem capacidade, até mesmo os colegas, a [nome da aluno] só tira oito, nove e dez em matemática, os próprios alunos falam que é porque a [IE2] ajudou, tem muito da consciência ainda, de mostrar para todo mundo, que ele tem capacidade, é normal”*. (2017)

A educação dos surdos está atrelado na discussão sobre a inclusão nas escolas regulares. A inclusão previsto na Declaração de Salamanca (1994) apoia o compromisso de as escolas públicas e particulares em assumirem e educar os estudantes com pedagogias diversificadas respeitando suas diferenças, sendo umas delas a linguística, social e étnica. Lacerda (2006) chama a atenção que a inclusão está sustentada em um modelo e filosofia sobre a importância da convivência entre as diferenças, nesse caso como a IE1 coloca, a interação entre os surdos e ouvintes, mas que pode acarretar em outros problemas que faz com que a inclusão não seja efetiva e não torna acessível os conteúdos tratados em sala de aula.

É importante reconhecer as vantagens das políticas inclusivas, mas não se pode encobrir ou mascarar sobre os problemas que ocorrem na realidade escolar. A experiência entendida pela IE1 está relacionado à preocupação de propor o convívio dos alunos surdos com colegas ouvintes na tentativa de interação social do que, de fato na preocupação de repensar em uma estrutura educacional que efetive uma proposta de conhecimento.

O relato da IE2 está atrelado ao que Ronice Quadros e Gládis Perlin (2006) chamam de “ouvintes indiferentes”. Esses ouvintes, como a intérprete menciona, são professores que desconhecem os surdos e os mais complicados de conversar à respeito, em razão de os veem como “anormais”, que mesmo envolvidos com os alunos surdos nas escolas, não estão correlacionados com as perspectivas surdas, com a condição surda, mas mantêm os discursos de classificação de incapazes e capacidades, incompetentes e competentes e associam o sucesso, o bom e o importante, ao ouvinte.

Essa falta de conscientização não atrapalha somente a aprendizagem do aluno, mas também acaba entrando em conflito a professora e a IE2. Em uma das escolas que a intérprete trabalha, conversou com a professora como ocorre o sistema de aprendizado do surdo e como deveria ser as aulas e a estrutura das avaliações de acordo com a realidade e o aprendizado atual da aluna surda, a professora de história fez diferente somente na primeira avaliação, nas outras atividades avaliativas propôs para a aluna, avaliações dissertativas em todas as questões e quis que ela fizesse a prova e respondesse o que estudou, mas na avaliação dissertativa a aluna disse que não entendia e escreveu na prova “*sou surda*” (2017) ao questionar a intérprete sobre a situação a IE2 colocou “*este momento ela não está ainda preparada para fazer avaliação descritiva*”. Ficou de fazer uma avaliação de acordo como foi solicitado e não realizou outra diferenciada. Percebe-se

que são formas pontuais que os estudantes surdos têm de resistência, próprios da história da educação dos surdos que para Sá (2002) a história dos surdos é mais um produto de resistência do que de acomodação.

Nas entrevistas, as intérpretes e as professoras percebem a inclusão e a exclusão de formas diferenciadas, mas não negam que ainda é preciso muito conhecimento e estratégias para efetivar a inclusão. Nas falas, justamente por esse assunto ser controverso e complexo, senti uma preocupação em perceber que muitas vezes existem a culpabilização da não inclusão na falta de atitudes dos profissionais. E em outras falas, durante todo o processo da entrevista, as próprias professoras de história justificam que o desconhecimento e a formação pouco contribuíram para melhor entendimento sobre o que é inclusão.

Mas o que é inclusão? Não se tem receitas prontas, mas caminhos para repensar. Mas podemos definir que inclusão não é a inserção dos alunos surdos nas escolas regulares ou somente por terem o direito a uma intérprete educacional. E isso está explícito por toda a pesquisa. É natural que muitas vezes os profissionais se culpem ou culpam o colega por não estar contribuindo para que a inclusão ocorra. Nesse sentido é importante ressaltar que essas culpabilizações são um dos resultados finais de todo um sistema governamental que não tem um projeto de educação à longo prazo. Medidas educacionais são pensadas no imediatismo que acabam contribuindo para perpetuar na educação essas contradições e criar uma ilusão de inclusão. A escola se democratizou. Mas que entendimento de democracia é essa? Diante das falas das profissionais percebe que inclusão e exclusão estão em um único espaço.

Assim, diante desse complexo termo inclusão, principalmente a inclusão educacional, as contradições entre práticas, leis e teoria sobre a inclusão podem ter no caminho da formação dos profissionais pontos de encontro.

Carlos Skliar (2005) coloca:

Afirma-se que a escola e os professores não estão preparados para receber os “estranhos”, os “anormais”, nas aulas. Não é verdade. Parece-me que ainda não existe nenhum consenso sobre o que significa “estar preparados” e, muito menos, acerca de como deveria se pensar na formação quanto às políticas de inclusão propostos em todo o mundo” (p. 31).

Sobre a formação, tem dois pontos pertinentes sobre a educação dos surdos. Primeiramente, na graduação tem a disciplina que propõe discussões e conhecimento sobre as deficiências em geral e as especificidades dos alunos surdos. Mas conhecer as diferenças não significa sua aceitação e ainda pode ser que conhecer as diferenças pode contribuir para melhor segregar. Conhecer as diferenças, na academia, para esse futuro professor deve ser

Acompanhando cada caracterização com indicações pedagógicas que contribuam para [esses profissionais] um esboço de entendimento que lhe permita iniciar seu processo de pesquisa sobre as melhores estratégias para que esse aluno se integre e aprenda na escola (RODRIGUES, 2006, P. 308).

Outro ponto importante é repensar quais os tipos de formações estão sendo propostas para os profissionais da educação sobre inclusão? Não somente a formação para os futuros professores, mas a formação dos professores que já estão nas salas de aula. Skliar (2006) acredita que precisa-se de uma reformulação das relações com os outros na pedagogia. Pensar em formações no sentido de fazer a diferença na prática pedagógica e não nas formações que continuam intactas as mesmas estratégias já utilizadas. Para o autor ouvir a experiência do outro, ter a conversação, trocar ideias, pensar nas práticas em conjunto, a metamorfose por meio da conversação acontecerá.

Para Sá (2002) somente uma profunda discussão e mudança nos ambientes acadêmicos e comunitários permitirá uma educação significativa para as diferenças. Essas discussões tem objetivo de contribuir para constituir espaços pedagógicos mais plurais e abertos “há um ciclo de baixas expectativas pedagógicas quanto ao surdo, e este contexto acaba produzindo e reproduzindo tanto o fracasso escolar quanto a exclusão educacional e social dos surdos” (p.195).

A consciência que a IE2 pronunciou, as resistências que a PH2 e a IE2 descreveram no cotidiano escolar, fazem parte de uma nova ética escolar que Mantoan (2006) propõe

temos, então, de reconhecer as diferenças culturais, a pluralidade das manifestações intelectuais, sociais e afetivas. Enfim, precisamos construir uma nova ética escolar, que advém de

uma consciência ao mesmo tempos individual, social, e, por que não, planetária! (p. 193)

O estranhamento ou incômodo das profissionais da educação ao falar sobre a inclusão dos estudantes surdos e o que está sendo oferecidos para eles, podem ser justamente por essas discussões e reflexões questionar o lugar em que estão e a própria atuação como profissionais da educação. Arrisco em dizer que esses estranhamentos acontecem por todos os profissionais que estão nas escolas públicas devido aos diversos contextos complexos existentes no ensinar.

A inclusão só acontecerá para Mantoan (2006) na crise escolar, na crise institucional em que abala as identidade postas e aceitas. Deixar a inclusão tomar seu espaço nessa crise é propor uma educação transgressora e democrática. Essa inclusão é uma provocação, uma provocação para mudanças, para políticas públicas, para os instrumentos necessários para as especificidades dos alunos, para o respeito às diferenças linguísticas e de identidades, que a educação seja um projeto inclusivo pensado à longo prazo e não somente para apagar incêndios imediatos, e que as escolas possam por meio de um nível de qualidade exigido de ensino deixar que os alunos tenham o direito de ser (alunos), sendo diferentes (p. 207) e respeitar e praticar o princípio democrático que é a base da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista da produção dessa dissertação, serão tecidas algumas considerações finais que não determinam o fechamento do tema e do problemas de pesquisa que deixou instigações para continuar pesquisando o tema abordado.

Este trabalho teve como objetivo analisar e compreender as relações e concepções entre os professores (as) e intérpretes educacionais sobre o ensino de História para estudantes surdos/as em duas escolas da rede pública estadual no município de Criciúma.

Identificaram-se as concepções e práticas pedagógicas de professoras e intérpretes de Libras acerca do ensino de história para estudantes surdos. Como metodologia, optou-se pela abordagem qualitativa e a entrevista semiestruturada como técnica de levantamento de dados com três professoras de história e três intérpretes de Libras.

Ambas as técnicas foram fundamentais para conhecer as opiniões, dificuldades e as demandas dos sujeitos pesquisados, na perspectiva de um ensino significativo de história para os estudantes surdos.

Em Criciúma-SC, nas escolas estaduais, desde 1987, desenvolveram-se experiências escolares de integração educacional de surdos (as) na rede regular de ensino. A integração foi a concepção inicial, atualmente, tem-se discutido para alcançar os objetivos da inclusão educacional que tem como principal objetivo valorizar e reconhecer a diferença como condição humana de aprendizagem, novos desafios e saberes.

Nessa compreensão de inclusão escolar e valorização das diferenças, adotei o conceito sócio antropológico de surdez por valorizar os aspectos históricos e sociais do estudante surdo nas práticas bilíngues contribuindo no ensino do alunos e alunas surdos (as).

A diferença linguística e a constituição de identidades culturais não impedem os estudantes surdos de serem inseridos socialmente e no sistema educacional. A escola em seus espaços de encontros, conflitos e contradições culturais também podem criar e proporcionar práticas de ensino que desnaturalizam discursos homogeneizadores para a abertura de espaços e possibilidades de diferenças culturais e identidades para todos os estudantes.

A pesquisa demonstrou que a maioria das professoras não tem formação para lecionar para estudantes surdos, e mostraram que de modo geral se preocupam principalmente com a falta de comunicação e de preparo que acabam refletindo negativamente no ensino dos estudantes surdos, por esse motivo é importante refletir qual tipo de formação estão ocorrendo nas licenciaturas para os futuros professores que atuarão para os alunos e alunas da inclusão? E para os professores (as) já atuantes como oferecer estudos sobre as especificidades dos alunos (as) da inclusão e aqui especificamente dos estudantes surdos? Formação é essencial para esse processo de conhecimento dos professores (as) que lecionam para surdos para diminuir esses incômodos e frustrações durante a sua prática.

Os estudantes surdos precisam ser reconhecidos como sujeitos que possuem o canal visual-gestual como forma de comunicação e a Libras como primeira língua, o ensino de história deve recorrer às práticas pedagógicas amparadas na visualização sendo que para as intérpretes esses recursos visuais facilitam no aprendizado dos estudantes surdos contribuindo para a sistematização do conhecimento.

Na realidade das duas escolas onde ocorreram as entrevistas para essa pesquisa, nenhuma das professoras de história tem esse contato direto em Libras com os surdos durante o processo de ensino. Para isso é imprescindível a presença da intérprete nesse processo. É preciso que as professoras titulares saibam sobre as funções das intérpretes e a necessidade de um trabalho coletivo visando o aprendizado dos estudantes surdos para não sobrecarregar ou transferir para as intérpretes funções que não as competem.

Outro ponto importante é reconhecer e desmistificar a crença de que os alunos (as) surdos não aprendem, são limitados ou que tem déficit cognitivo. Os professores (as) que lecionam para estudantes surdos e não acreditam que são capazes de aprender, como se preocuparão em estudar para oferecer metodologias e materiais que realmente poderá ser significativo para os estudantes surdos?

De acordo com as entrevistas os estudantes surdos (as) estão inseridos em uma cultura ouvintista que enquanto os professores (as) não compreendem suas diferenças culturais, identidades e sua língua, essa realidade não modificará. Justamente por estar inseridos nessa realidade, a comunidade surda defende a efetivação de escolas bilíngues, com metodologias e práticas direcionadas às especificidades surdas com compromisso de um ensino que a Libras é a principal e primeira língua.

O discurso de que a inclusão escolar está garantindo pelo fato de os alunos (as) surdos estarem matriculados e ter o direito à intérprete nas

salas de aulas, devem ser superados. Precisamos discutir o ensino dos surdos além dessas garantias, acredito que a questão primordial para garantir um educação de qualidade aos estudantes surdos (as) é proporcionar o acesso, mas também a permanência nas escolas com um ensino significativo para a criticidade de sua realidade.

Diante dos estudos sobre a inclusão é perceptível que o seu principal objetivo é diminuir as desigualdades sociais presentes em nossa realidade. Especificamente sobre a inclusão escolar, existem divergências entre o que a literatura demonstra como princípios de inclusão social e o que está ocorrendo na prática nas escolas regulares de ensino. Como diminuir essas divergências entre os princípios de inclusão na teoria e na prática? Como repensar a prática de que a mesma sociedade que inclui, acaba excluindo?

É importante repensar e direcionar as discussões sobre inclusão nas literaturas e nas prática escolares. E pensar que esses estudos, que na maioria das vezes ficam nas discussões acadêmicas, em grupos de estudos fechados ou direcionados para poucos profissionais da educação, voltar para os espaços escolares e ver como esses princípios inclusivos estão ocorrendo, e se não estão, questionar essas divergências na própria prática inclusiva.

O reconhecimento da prática da língua de sinais é essencial para compreender a cultura e as identidades próprias dos estudantes surdos. Os surdos ao longo da história sofreram tentativas de negar o uso da língua de sinais e conseqüentemente o seu reconhecimento cultural dentro das comunidades surdas.

Hoje é um direito adquirido, conquistado por meio de movimentos de lutas realizados principalmente pela insistência dessas comunidades mostrarem a importância do uso da língua de sinais.

Com o Decreto da Lei 5.656, de 22 de dezembro de 2005, a Libras ficou estabelecida com a língua majoritária utilizada pelos surdos brasileiros. Por esse motivo é um dos componentes curriculares nos cursos de licenciaturas e imprescindível a presença das intérpretes nas salas de aula regulares para fazer a mediação na comunicação entre os surdos e a comunidade escolar e principalmente que por meio da Libras que se vincula o conhecimento.

A Libras, reconhecida como uma língua natural e materna dos surdos tornou-se um meio legal de comunicação no qual os surdos podem vivenciar e construir conhecimentos para por meio dela, permitir aos estudantes com surdez a fazer suas leituras de mundo.

Estudar história é criar possibilidades de buscar explicações para compreender as ações dos seres humanos no passado. Os

questionamentos e as demandas do presente nos remetem ao estudo do passado no sentido de compreendermos o conhecimento histórico e como ocorre o seu processo e as várias realidades em que estamos inseridos.

O Ensino de história para os estudantes surdos é uma das formas de os mesmos, compreenderem a importância de conhecer até mesmo sua própria história. A História de suas comunidades e as identidades construídas nesse processo histórico em uma tentativa de aproximar a própria cultura surda atualmente. Se reconhecerem como sujeitos da História, de uma História de movimentos de lutas e capazes de agir e contribuir na realidade social em que estão inseridos historicamente.

Quando essa pesquisadora iniciou o Mestrado, pensava entrevistar todos os sujeitos que estão envolvidos no contexto de ensino dos estudantes surdos. Além dos professores (as) de história e as intérpretes, tinha a intenção de investigar as concepções de ensino dos profissionais que trabalham no Atendimento Educacional Especializado, as percepções dos alunos (as) surdos e os estudantes ouvintes e compreender quais as concepções de história são utilizadas na prática metodológica em que as imagens são referências.

Nesse primeiro momento procurei compreender e analisar as concepções de ensino de história a partir das professoras e intérprete, mas instigada a realizar e/ou sugerir novas pesquisas para esclarecer alguns aspectos que não foram tratados nesse trabalho por decorrência da metodologia escolhida.

A pesquisa provocou para essa pesquisadora tantos outros questionamentos. Mas proporcionou o reconhecimento da história e dos movimentos das pessoas com surdez, o entendimento de que a inclusão não se basta com a presença da intérprete, a importância da Libras como primeira Língua, o significado e o reconhecimento da cultura e das identidades surdas e como o ensino de história pode contribuir na aproximação da comunidade surda ao reconhecer sua própria história e a sociedade em que está inserido, como cidadãos críticos de suas realidades.

Espera-se que por meio desse estudo, os professores (as), pesquisadores (as) e intérpretes reconheçam suas práticas no processo de ensino de história como uma forma de contribuir na reflexão de que o ensino significativo e mais crítico é possível desde que as diferenças sejam reconhecidas.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia. Currículos de história e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT. **O saber histórico na sala de aula**. 7ª edição. São Paulo: Contexto, 2002. Cap. 28 – 41.

ALPENDRE, Elizabeth Vidolin. **Concepções sobre surdez e linguagem e aprendizagem de leitura**. Curitiba, 2008. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE.

ARANTES, Valéria Amorim (Org); MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli.. **Inclusão escolar: ponto e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

BARROS, José D' Assunção. **O Projeto de pesquisa em História: da escolha do tema do quadro teórico**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2012.

BERUTTI, Flávio; MARQUES, Adhemar. **Ensinar e aprender História**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (org). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2004.

BITTENCOURT, Circe (ORG). **O saber histórico na sala de aula**. 7. Ed. São Paulo: Contexto, 2004. 175 p.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história, ou, O Ofício do historiador**; prefácio Jacques Le Gog; apresentação à edição brasileira, Lilian Moritz Schwarcz. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

Brasil. **Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1961

BRASIL. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

_____. **Lei nº 13.146**, de 6 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência. Brasília: Senado. 2015

_____. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.

Brasília: MEC, 1994. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

_____. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as leis nº 10.048/00 e 10.098/00. Brasília: Senado, 2004.

_____. **Resolução nº 01/96**, de 15 de fevereiro de 1996. Fixa normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino de Santa Catarina. Diário Oficial [do Estado de Santa Catarina], Florianópolis, p.06, de 06.03.1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos**: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BURKE, Peter. **Testemunha Ocular**: história e imagem. (trad.) Vera Maria Xavier dos Santos. São Paulo: EDUSC, 2004. 270 p.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Aprendendo a ser professor de História**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2008.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. *Gestão Social*. Caderno. São Paulo: Capacitação Solidária, 2003.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, nº2, p. 177 – 229, 1990.

DAMAZIO, Marlene. *Formação Continuada a Distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado*. SEESP/SEED/MEC. Brasília/DF: 2007

DAVID, Rodrigues. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2016.

DIAS, Vera Lpucia Lopes. *Rompendo a barreira do silêncio: interações de uma aluna incluída em uma classe do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, 2006. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2005.

FELTRIN, S. G. N. Reflexões desenvolvidas na Dissertação de Mestrado. **A inclusão da Disciplina de Libras nos Cursos de Licenciatura da UNESC**, 2014.

FRIAS, Elzabel Maria Alberton. **Inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais: Contribuições ao professor do ensino regular**. Paranavá – 2008/2009 – Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE

FREIRE, Paulo. Educação versus massificação. In: **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FONSECA, Antônio Cezar Lima da;. **Abuso de autoridade: comentário e jurisprudência**. Porto Alegre: Liv. do advogado, 1997. P. 207.

GATTI, B. A. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. ECCOS – Revista Científica, n. I, 1999.

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

GESSER, A. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. In: QUADROS, R. M. de; STUMPF, M. R. (Orgs.). **Estudos Surdos IV**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, p. 278-309, 2009b.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro no contexto de sujeitos surdos**. São Paulo: Editora Plexus, 2007.

GOLDFELD, Marcia. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. 7. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

HOBSBAWN, Eric J. **Era do Extremos: o breve século XX: 1914 – 1917**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBSBAWN, Eric J. **Sobre história: ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. 336 p.

HARRISON, Roberto; ALED, Jones. A primazia da história política. In: LAMBERT, Peter; SCHOFIELD, Phillipp. **História: introdução ao ensino e à prática**. Porto Alegre: Penso, 2011. 352 p.

JANNUZZI, Gilberta de Matino. A educação do deficiente no Brasil: nos primórdios ao início do século XXI. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004. 243 p.

JACQUES, Le Goff. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

KARNAL, Leandro (org). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2004.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e história**. São Paulo: Ática, 1989.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Um pouco da história das deferentes abordagens na educação de surdos**. Caderno cedes, vol. 19, n. 46. Campinas, 2006.

LAMBERT, Peter; SCHOFIELD, Phillipp. **História: introdução ao ensino e à prática**. Porto Alegre: Penso, 2011. 352 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Ed. Loyola, 1999.

LOPES, Maura Corcini. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LULKIN, Sérgio Andres. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expansão cultural amordaçada. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MACHADO, Paulo César. Integração/Inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo. In: QUADROS, R. M de; STUMPF; M. R (ORG). **Estudos Surdos IV**. Petrópolis, RJ: Arara Azul. p. 426 – 442, 2008.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. (trad.) São Paulo: Companhia de Letras, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A interação de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa; PRIETO, Rosângela Gavioli; AMORIM, Valério. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar o que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2015.

MARQUES, Rodrigues Rosso; OLIVEIRA, Janine Soares. O Fenômeno de Ser Intérprete. In: QUADROS, Ronice Muller; STUMPF, Marianne

Rossi. **Estudos Surdos IV**, p. 394 – 406. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

MAZZOTA. M. J. S. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2011. 231 p.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Reflexões desenvolvidas nas teses de doutorado: A Prática do Professor de Alunos com Deficiência Mental, Unimep, 2003.

MICELI, Paulo. Por outras Histórias no Brasil. PINSKY, Jaime. **O Ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1988.

MINAYO. Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica**: conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Loyola, 2002. 166 p.

NADAI, Elza. O Ensino de História e a “Pedagogia do Cidadão”. In: PINSKY, Jaime. **O Ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1988.

NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro. Um pouco mais da História da Educação dos surdos, segundo Ferdinand Berthier. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, . 225 – 265, Jun, 2006 – INSS; 1676 – 2592.

NETO, José Alves de Freitas. A Transversalidade e a renovação no ensino de história. In: KARNAL, Leandro (org). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2004.

NICOLOSO, Silvana; SILVA, Soélge Mendes de. Lendo Sinalizações em Libras: onde está o Sujeito? In: QUADROS, R. M de; STUMPF, M. R (ORG). **Estudos Surdos IV**. Petrópolis, RJ: Arara Azul. p. 426 – 442, 2008.

NIKITIUK, Sônia. **Repensando o ensino de história**. São Paulo: Cortez, 2007. 102 p.

PAIVA, Eduardo França. **História e Imagem**. Segunda edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 119 p.

PEDROSA, Marilda de Paula. A construção de surdo (a) e professor (a) de surdo (a) no espaço escolar. In: FERRARI, Anderson (Org.). **Sujeitos, subjetividades e educação**. Juiz de Fora: Editora. UFJF, 2010.

PENA, Fernanda Santos. Ensino de geografia para estudantes surdos. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, 2012.

PENTEADO, Heloisa Dupas. Metodologia do ensino de história e geografia. São Paulo: Ed. Cortez, 1996.

PERLIN, Gládis T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PINSKY, Jaime. **O Ensino de história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1988.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (org). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2004.

POKER, Rosimar Bortolini. **Abordagens de ensino na educação da pessoa com surdez**. Unesp, 2013.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos: aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice. **O Tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC; SEESP, 2004.

QUADROS, Ronice Muller de. (Org.) **Estudos Surdos I, II, III, IV e V**. Série de Pesquisas. Rio de Janeiro. Arara Azul, 2006.

REIS, F. **Professor surdo: a política e a poética da transgressão pedagógica**. 2006. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2006.

ROCHA, Helenice. A presença do passado na aula de história. In: MAGALHÃES, Marcelo (ORG). **Ensino de História: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

ROSSI, Wagner. **Capitalismo e educação**: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

RUSEN, Jorn. **Razão Histórica: teoria da história ao fundamentos da ciência histórica**. Brasília, DF: Ed. UnB, 2001.

SÀ, N. R. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SANTOS, Alex Reis do; TELES, Margarida Maria. **Declaração de Salamanca e educação Inclusiva**. Disponível em: < geces.com.br/simposio/anais/anais-2012/Anais-077-087.pdf>.

SANTA CATARINA. Secretaria do Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina**: Coordenador Sergio Otavio Basetti – São José: FCEE, 2006.

SASSAKI, Romeu Kamuzi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 5. Ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003. 174 p.

SILVA, Kalina Vanderlei; Maciel Henrique Silva. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2005.

SILVA, Otto. M. A Epopeia Ignorada, a Pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje. São Paulo: Cedas. 1987, p 216.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. CAINELLI, Marlene. **História**: estudo e ensino. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (ORG). **O saber histórico na sala de aula**. 7. Ed. São Paulo: Contexto, 2002. 175 p.

SCHWART, Lilia. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1993

_____. Por uma historiografia da reflexão, In: BLOCH, Marc. Apologia da história: ou o ofício de historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

STUMF, Marianne Rossi. Relato de experiências: a educação Bilíngue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira. In: QUADROS, R. M de; STUMPF, M. R (ORG). **Estudos Surdos IV**. Petrópolis, RJ: Arara Azul. p. 426-442, 2008.

STREIECHEN, E. M; KRAUSE-LEMKE, C; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro; CRUZ, Gilmar de Carvalho. **Pedagogia surda e bilinguismo: pontos e contrapontos na perspectiva de uma educação inclusiva**. Education. V.39, p. 91 – 2001, 2017.

STROBEL, K. L. **Surdos: Vestígios Culturais não registrados na História**. Tese (Doutorado em Educação), UFSC, Florianópolis, 2008a.

STROBEL, Karin. História da educação de surdos. Florianópolis, 2008.

SKLIAR, Carlos. A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre, Mediação, 2005.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 4 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004. 325 p.

THOMA, Adriana da Silva. Surdos: esse “outro” de que fala a mídia. In: SKLIAR, Carlos (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005.

TRIVINOS, Augusto Hivaldo Silva. **Introdução à pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO, Organização das Nações Unidas. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Corde, 1994.

VASCONCELOS, José Antonio. **Metodologia de ensino de história**. Curitiba, PR: InterSaberes, 2012.

VEIGA-NETO, A; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, set/dez. 2007.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

APÊNDICE - ROTEIRO DE ENTREVISTA

O roteiro para as entrevistas com as professoras de história e as intérpretes educacionais.

Identificação e formação;

Questionamentos para as professoras de história:

A. O que significa para você a presença de um aluno surdo na sala de aula?

B. A instituição escolar oferece subsídios didáticos pedagógicos para o trabalho com os alunos surdos? Qual?

C. E você, quais metodologias/materiais que utiliza para lecionar aos alunos surdos?

D. Qual a sua relação com o intérprete de língua de sinais?

E. Como você vê a relação dos alunos surdos com os alunos ouvintes?

Questionamentos para as Intérpretes de língua de sinais:

A. Como iniciou seu interesse em aprender a língua de sinais?

B. Qual a função do intérprete de língua de sinais na sala de aula?

C. Com o auxílio do intérprete o educando surdo realmente tem seus direitos linguísticos garantidos?

D. Qual a relação de interação do educando surdo com o professor de história e os colegas?

E. Como ocorre o processo de aprendizagem do educando surdo? Como esse é avaliado?

F. Qual a proximidade pedagógica do professor regente e do intérprete da língua de sinais?

G. Como você considera a sua presença na sala de aula regular para o aprendizado do aluno surdo?

H. Qual a maior dificuldade em ser intérprete?

I. O conteúdo da disciplina é disponibilizado anteriormente à aula para você estudar e/ou conhecer os sinais?

J. Quais as dificuldades apresentadas por esses alunos para aprender história?

K. Quais as dificuldades e as facilidades em interpretar aulas de história para alunos surdos?