



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Centro de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós-Graduação em Educação

Currículos praticados: um estudo na educação de surdos - INES

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora Profa. Dra. Andréa Rosana Fetzner

Danielle Aguiar Fini

Rio de Janeiro

Março 2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Centro de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós-Graduação em Educação

Danielle Aguiar Fini

Currículos praticados: um estudo na educação de surdos - INES

Aprovado pela banca examinadora

Rio de Janeiro, ____/____/____

Professora Doutora Andréa Rosana Fetzner

Orientador - UNIRIO

Professora Doutora Maria Elena Viana Souza - UNIRIO

Professora Doutora Mairce Araújo - UERJ

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu filho, Pedro Eduardo, porque muito mais do que mil palavras, o que posso deixar a ele é meu exemplo de garra, fé e perseverança para alcançar os nossos sonhos.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, pois sem Ele não seria possível a realização desse meu sonho.

Ao meu marido Carlos Eduardo e ao meu filho Pedro Eduardo, por me ajudarem, por me apoiarem e pela compreensão de ter ficado vários finais de semana sem passear ou sem dar atenção necessária que eles mereciam.

Ao meu pai e minha mãe pelo apoio e ajuda nos momentos em que precisei.

À prof^a Dr^a Andréa Rosana Fetzner, professora orientadora, pela disposição, pelo incentivo, pela competência e paciência em atender minhas dúvidas. Pelas sugestões durante as orientações e acima de tudo pela amizade que traçamos durante o percurso deste trabalho.

Às professoras Mairce Araújo e Maria Elena por aceitarem o convite em participar da minha banca e por terem sido essenciais na minha qualificação trazendo contribuições importantes para a elaboração desta pesquisa.

Às minhas amigas Nathália Santos e Karla Santos que foram parceiras, companheiras não só de conhecimentos, mas de incentivo e força no decorrer desta pesquisa.

À professora Camila Fortes que desde o início me incentivou, me ajudando em todas as etapas da pesquisa. Foi quem me incentivou a fazer a inscrição do Mestrado e no decorrer desta pesquisa, foi quem me emprestou livros na área da surdez e sempre contribui com a minha aprendizagem nesta área que tem se mostrado fascinante para mim. Além disso, me recebeu em sua sala de aula, sempre aberta a ouvir as minhas contribuições e também sempre me ensinando sobre a Educação de Surdos.

À professora Aline Gomes da Silva por ter me recebido em sua sala de aula e também por ter contribuído com trocas de conhecimentos.

Às minhas amigas de trabalho Cristiane Alves, Daiane de Freitas Almeida e Bruna Romano que diante de alguns obstáculos, sempre me deram força e me incentivaram com palavras de apoio para que eu não desistisse do meu sonho.

Ao professor Thiago Ribeiro que também me ajudou, sempre disposto a atender as minhas dúvidas, me apoiando e dando força quando eu precisava.

À professora Mara Lopes que me ajudou na revisão do meu pré-projeto, me incentivando e dando força para que eu passasse na seleção do Mestrado.

Às amigas orientandas da prof^a Dr^a Andréa Fetzner, Cláudia Chaves e Andressa Vidal pela partilha de conhecimentos e contribuições.

*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-
fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino,
continuo buscando, reprocuro. Ensino, porque busco,
porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para
constatar e constatando intervenho, intervindo educo e me
educó. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e
comunicar ou anunciar a novidade.*

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho está vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - PPGEduc/UNIRIO e investigou os currículos praticados de duas professoras dos anos iniciais no Instituto Nacional de Educação de Surdos, partindo do problema do delineamento e implantação de políticas de controle curricular que regulam os conteúdos curriculares das escolas. A questão que orientou a pesquisa foi: como duas professoras têm trabalhado o currículo, mediante as políticas curriculares vigentes hoje no Instituto Nacional de Educação de Surdos? Para responder optou-se por uma perspectiva qualitativa, com revisão de pesquisas na temática, análise dos documentos curriculares do Instituto, análises de documentos curriculares governamentais, observação participante no Instituto, envolvendo duas turmas, além de entrevistas do tipo conversas com as duas professoras e a coordenadora pedagógica. As conclusões apontam para uma tensão entre perspectivas curriculares: uma prescritiva e a outra baseada na valorização de conhecimentos que fazem parte do cotidiano dos estudantes. Por meio da pesquisa de campo contatou-se um grande esforço das docentes em oferecer uma educação contextualizada e significativa, por meio de práticas que visibilizassem os diferentes conhecimentos e as dificuldades que a prescrição curricular impõe as suas práticas.

Palavras-chaves: Currículos Praticados; Educação de Surdos; INES.

ABSTRACT

This work is linked to the Graduate Program of the Federal University of the State of Rio de Janeiro - PPGEduc / UNIRIO and investigated the curricula practiced by two teachers from the initial years at the National Institute of Education of the Deaf, starting from the problem of the design and implementation of Curricular control policies that regulate the curricular contents of the schools. The question that guided the research was: how two teachers have worked the curriculum, through the curricular policies in force today in the National Institute of Education of the Deaf? In order to respond, a qualitative perspective was chosen, with a review of research on the subject, analysis of curricular documents of the Institute, analysis of government curricular documents, participant observation in the Institute, involving two classes, as well as conversations with the two teachers and The pedagogical coordinator. The conclusions point to a tension between curricular perspectives: one prescriptive and the other based on the valuation of knowledge that are part of students' daily lives. Through the field research, a great effort was made by the teachers to offer a contextualized and meaningful education, through practices that make visible the different knowledge and difficulties that the curricular prescription imposes its practices.

Keywords: Practical Curricula; Education of the Deaf; INES.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Conteúdos e objetivos de Matemática do 4º ano do Ensino Fundamental I.

Figura 2 - Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Figura 3 – Ginásio Poliesportivo.

Figura 4 – Refeitório.

Figura 5 – Piscina Semi olímpica.

Figura 6 – Campo de Futebol.

Figura 7 – Espaço externo para recreação.

Figura 8 – Grade Curricular do Ensino Fundamental 1.

Figura 9 - Mural da sala do 5º ano.

Figura 10 – Atividade de quadrinhas do 5º ano.

Figura 11 – Mural do corredor do Sef 1 referente ao dia dos surdos.

Figura 12 – Organização da sala de aula do 4º ano sem avaliação.

Figura 13 – Organização da sala de aula do 4º ano em dia de avaliação.

Figura 14 - Organização da sala de aula do 5º ano sem avaliação.

Figura 15 – Esquema feito pela professora Camila para trabalhar verbos.

Figura 16 – Atividade de escrita do 4º ano.

LISTA DE TABELAS:

Tabela 1– Revisão Bibliográfica Anped – GT 12 Currículo de 2010 a 2015.

Tabela 2– Revisão Bibliográfica Anped – GT 13 Ensino Fundamental de 2010 a 2015

Tabela 3 – Revisão Bibliográfica CAPEs referente ao período de 2010 a 2015.

Tabela 4 – Revisão Bibliográfica SciELO referente ao período de 2010 a 2015.

Tabela 5 – Teses e Dissertações encontradas no CAPEs referentes ao período de 2010 a 2015.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Nomenclatura do Instituto no decorrer de sua história.

Quadro 2 – Alguns métodos utilizados no Instituto.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAF	Centro de atendimento alternativo Florescer
Cap	Colégio de Aplicação
COAE	Coordenação de Avaliação e Encaminhamento ao Educando
COADE	Coordenação de Administração Escolar
COAPP	Coordenação de Orientação e acompanhamento da Prática Pedagógica
DEBASI	Departamento de Ensino Básico
DESU	Departamento de Ensino Superior
DIAE	Divisão de Apoio ao Educando
DIAU	Divisão de Audiologia
DIEPRO	Divisão de Qualificação e Encaminhamento Profissional
DIFON	Divisão de Fonoaudiologia
DIMO	Divisão de Medicina
DIRE	Divisão de Regimento Escolar
DISOP	Divisão Sócio Psicopedagógica
ENEN	Exame Nacional do Ensino Médio
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PPGEdu	Programa de Pós Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEDIN	Segmento de Educação Infantil
SEF 1	Segmento do Ensino Fundamental 1
SEF 2	Segmento do Ensino Fundamental 2
SEF 3	Segmento do Ensino Fundamental 3
SEFN	Segmento do Ensino Fundamental Noite
UNIRIO	Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 ABORDAGEM TEÓRICO METODOLÓGICA.....	17
1.1 Caracterização do Campo.....	26
1.1.1 Questões históricas.....	44
1.2 Revisão Bibliográfica.....	50
1.3 Contribuições dos artigos selecionados na Anped e SciELO.....	51
1.4 Contribuições das Teses e Dissertações selecionadas na CAPEs.....	59
2 CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO ESCOLAR, OS CURRÍCULOS PRATICADOS E NARRATIVAS DOCENTES.....	65
2.1 Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular	91
2.2 O Currículo na Educação de Surdos.....	97
3 CONCLUSÕES.....	111
REFERÊNCIAS.....	127
APÊNDICES.....	132

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta a pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Unirio), no qual faço parte do Grupo de Estudo e Pesquisa em Avaliação e Currículo (Gepac) que foi construída com minha participação no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), e buscou a compreensão dos problemas que circulam o cotidiano escolar, articulados às questões curriculares.

Terminei minha faculdade de Pedagogia em 2013, e em 2014 comecei a trabalhar no INES. Sou docente no Centro de Atendimento Alternativo Florescer (Caaf), setor da Instituição que atua como complemento do ensino regular. Este setor atende crianças e adolescentes surdos/as que apresentam necessidades especiais no aspecto cognitivo, neurológico e de comportamento, articulados com outras deficiências, ou seja, é um setor que atende crianças com necessidades múltiplas em que predomina um currículo funcional¹. Este consiste na estimulação de conhecimentos que ajudem as crianças e adolescentes a desenvolverem independência para a realização de atividades diárias que fazem parte do nosso cotidiano como, por exemplo, cuidar da sua higiene pessoal. Meu campo de pesquisa não é o Caaf, mas o Colégio de Aplicação do INES. Devido ao problema levantado por esta pesquisa em relação ao delineamento e à implementação de políticas de controle curricular que buscam regular e controlar os conteúdos abordados nas escolas, pretendo compreender como duas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental I têm trabalhado o currículo mediante os documentos curriculares vigentes no Instituto.

As professoras pesquisadas são do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental 1. Camila² é professora regente do 4º ano (2016) e trabalha no INES desde 2014, é graduada em Pedagogia, com especialização em Letramento e Surdez e em Gestão e Implementação de Educação a Distância e faz Mestrado na área da Educação na UFF.

Aline³ é professora regente do 5º ano (2016) e trabalha no INES desde 2014 também, é graduada em Pedagogia, com especialização em Letramento e Surdez e é Mestre em Educação pela UERJ.

O interesse em pesquisar este setor surgiu porque, assim que cheguei ao INES, percebi uma inquietação por parte de alguns professores em relação à estrutura atual e aos conteúdos que

¹ De acordo com Maria Teresa Almeida Cirqueira, professora, com especialização em Educação especial e atua na área de deficiência intelectual. “O Currículo Funcional é uma proposta de ensino que visa à melhoria da qualidade de vida de pessoas com deficiência mental. De modo geral, trata-se de um amplo empreendimento de ensino projetado para oferecer oportunidades para os alunos aprenderem as habilidades que são importantes para torná-los independentes, competentes, produtivos e felizes em diversas áreas importantes da vida, familiar e em comunidade. A ideia básica é que o ensino esteja orientado para promover a interação positiva desse aluno com o meio em que vive” (CIRQUEIRA, 2008, p.12).

² Nome real.

³ Nome real.

compõem o currículo prescrito do Instituto e o desejo de alguns e do orientador pedagógico em reformulá-lo. Muitos docentes que ingressaram no INES junto comigo em 2014, diziam que os estudantes não aprendiam e que um dos problemas seria a forma como o currículo prescrito estava estruturado e organizado, por isso, me motivei a pesquisar os currículos praticados para que eu pudesse de alguma forma conhecer o cotidiano do setor e contribuir com reflexões acerca da criação de um currículo comum. Além disso, esta pesquisa é importante, pois contribui com o meio acadêmico, já que as pesquisas realizadas na área da educação de surdos são escassas.

Diante do desejo de parte dos professores do INES em construir um novo currículo para o Ensino Fundamental I, o objetivo geral deste trabalho consiste em compreender como são os processos cotidianos de criação e desenvolvimento dos currículos praticados. Por meio da observação participante, de conversas informais e de entrevistas semi estruturadas do tipo conversas busquei compreender a metodologia utilizada na sala de aula, relação entre docentes e discentes, organização da sala de aula, organização dos horários, estrutura da escola e das salas de aulas, valores, comportamentos e conhecimentos considerados importantes. Além disso, foi investigado quem participa das escolhas dos conteúdos, quais materiais didáticos são utilizados, como são feitas as avaliações, entre outros.

Esta pesquisa partilha de uma concepção de currículo que ultrapassa a visão de que o currículo se reduz a um conjunto de conteúdos abordados em sala de aula. O currículo envolve não apenas o que ensinar, mas por que ensinar, como ensinar, para que ensinar, pois se liga a um projeto educativo que abrange o conjunto das práticas educativas. Como diz Sacristán (2007, p. 125),

(...) o estudo do currículo aborda os temas relacionados com a justificativa, a articulação, a realização e a comprovação do projeto educativo ao qual a atividade e os conteúdos do ensino servem. A sistematização de problemas e soluções que originam essas interrogações são preocupações didáticas, organizativas, sociais, políticas e filosóficas.

Portanto, o currículo não é neutro. Existe uma intenção nas escolhas dos conhecimentos a serem abordados em sala de aula, na forma como a escola e a sala são organizadas e estruturadas, como são organizados os horários, a metodologia escolhida e os materiais utilizados. Enfim, para compreender o currículo de uma escola é necessário observar e participar dela.

Os objetivos específicos desta pesquisa buscam compreender as políticas curriculares presentes no cotidiano do INES, compreender as políticas curriculares no campo da educação que estão em debate e analisar as relações que se estabelecem entre as políticas e as práticas expressas nos conteúdos trabalhados.

Este trabalho está estruturado da seguinte forma: no primeiro capítulo, apresentamos os

conceitos teórico-metodológicos que orientaram nossos estudos, baseados nos pressupostos de Minayo (2014), Brandão (2006) e Ezpeleta (1989). Ainda nesse capítulo, fazemos a caracterização de campo, no qual apresentamos o levantamento de dados feito por meio da leitura do Projeto Político Pedagógico, do Plano de Desenvolvimento do INES, da observação participante e das entrevistas semi estruturadas do tipo conversas com as duas professoras. Em seguida, trazemos questões históricas do Instituto e por fim apresentamos uma revisão bibliográfica de artigos, dissertações e teses no banco de dados da Capes, SciELO e Anped, para que pudéssemos ter uma visão panorâmica sobre o que já foi pesquisado sobre este assunto nos últimos 5 anos, nestas bases.

No segundo capítulo, aprofundamos a concepção de currículo escolar, de acordo com autores como: Sacristán (2007), Oliveira (2005, 2006), Fetzner (2011, 2014) e Paro (2011). Além destes, Silva (2015), Goodson (2013), Lopes e Macedo (2011) que nos ajudam a compreender a concepção de currículo no decorrer da história e descrevemos as perspectivas curriculares presentes no cotidiano de duas turmas dos anos iniciais, por meio da observação participante e das narrativas docentes que foram desenvolvidas nas conversas. Em seguida, trazemos algumas reflexões sobre a elaboração e implementação de uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC e, por fim, abordamos a concepção de currículo na educação de surdos, de acordo com autores que pesquisam a área da surdez.

Na conclusão é apresentada à síntese da pesquisa, destacando como ocorre o processo de criação e desenvolvimento do currículo em duas turmas dos anos iniciais no Instituto Nacional de Educação de Surdos, trazendo os resultados que foram constatados por meio de leituras dos documentos curriculares do Instituto, da observação participante e entrevistas do tipo conversas com duas professoras e uma coordenadora pedagógica. Indicamos, ao fim do trabalho as contribuições desta pesquisa para as professoras pesquisadas e sua importância para minha prática curricular e aprendizagem em relação a educação de surdos. Trazemos também um novo questionamento que surgiu durante a realização da pesquisa.

1 - ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Este capítulo apresenta a opção metodológica da pesquisa, a qual se orientou por uma concepção qualitativa, com revisão bibliográfica de artigos, dissertações e teses, análise de documentos curriculares do Instituto, estudo de documentos curriculares governamentais, observação participante, entrevistas semiestruturadas do tipo conversas e triangulação de métodos, *que pode ser compreendida como uma dinâmica de investigação que integra a análise das estruturas, dos processos e dos resultados* (MINAYO, 2014, p.361).

A proposta deste trabalho assume uma posição epistemológica baseada em Boaventura de Souza Santos (2009), o qual, em sua obra “Epistemologias do Sul”, aborda os pilares: da regulação/emancipação *que não constitui uma dualidade ou dicotomia, pois é uma questão que se equaciona sobre as características qualitativas de uma e de outra, e não quantitativas* (OLIVEIRA, 2005, p. 28), portanto, nesta pesquisa, propõe compreender como a regulação e a emancipação se apresentam no cotidiano dos currículos praticados.

Souza Santos (2009) propõe o reconhecimento da pluralidade de conhecimentos, ou seja, da “ecologia de saberes”. De acordo o autor (2009, p. 45), *como ecologia de saberes, o pensamento pós-abissal⁴ tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico.*

Desse modo, a ecologia de saberes se refere à valorização dos diferentes conhecimentos e não apenas os científicos, mas os conhecimentos da população, dos povos indígenas, dos camponeses, dos marginalizados socialmente. Outro autor que podemos destacar, no reconhecimento dos diferentes conhecimentos, é o educador Paulo Freire (1979) que trabalhou com uma educação baseada na reflexão e na conscientização do povo e sempre buscou defender os oprimidos que viviam à margem da sociedade. Para ele, o conhecimento tem o compromisso de compreender a realidade do educando, na qual a relação entre educador e educando deve ser baseada no diálogo e não no autoritarismo por parte do professor. Por isso, Freire (1979, p. 71) afirma que:

o papel do educador é fundamentalmente dialogar com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhe simplesmente os meios com os quais possa se alfabetizar. Por isso, a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador.

Desse modo, as experiências, os saberes prévios dos estudantes devem ser considerados. O professor precisa conversar com seus estudantes, trocar ideias e não impor aos seus estudantes

⁴ Pensamento pós-abissal parte da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e contínua e envolve uma ruptura radical com as formas de pensamento e ação da modernidade ocidental. O pensamento pós-abissal tem por premissa a ideia da inesgotável diversidade epistemológica do mundo. Trata-se do reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico.

conhecimentos que ele acha importante, pois o educando não chega à escola sem nenhum saber, por isso seus saberes não podem ser ignorados pelo professor ou pela escola. Assim, somos levados a questionar o papel docente reduzido apenas a transmissão de conteúdos que estão listados nos currículos prescritos. Nessa perspectiva, Sacristán (2007, p. 64) indica que:

Os/as alunos/as devem participar na aula trazendo tanto seus conhecimentos e concepções como seus interesses, preocupações e desejos, envolvidos num processo vivo, em que o jogo de interações, conquistas e concessões provoque, como em qualquer outro âmbito da vida, o enriquecimento mútuo.

Portanto, percebemos a importância de levar em consideração os conhecimentos, desejos e curiosidades que os estudantes trazem para a escola, para que o conhecimento seja algo construído na relação entre todos os sujeitos presentes na sala de aula e não tomado como algo pronto ou dado. A proposta curricular de uma escola é importante e precisa ser flexível, para que possa atender e visibilizar os conhecimentos que os estudantes trazem do seu cotidiano.

Durante a pesquisa de campo, no dia 12 de setembro de 2016, ao perceber a apreensão da professora Camila do 4º ano em dar conta de cumprir com os conteúdos propostos pelo planejamento de ensino do Instituto, perguntei a ela se o currículo era flexível e ela me respondeu: *Não tenho tempo para cumprir o currículo*. Ela se refere aos conteúdos do planejamento de ensino, exemplificado na figura 1.

Figura 1 – Conteúdos e objetivos de Matemática do 4º ano do Ensino Fundamental I.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS Planejamento das turmas de 4º ano – Matemática/2011		
Objetivos	Conteúdos	Estratégia
<ol style="list-style-type: none"> 1. Posicionar um número em uma seriação numérica; 2. Formular hipóteses sobre a grandeza numérica, pela identificação da quantidade de algarismos e da posição ocupada por eles na escrita do número; 3. Contar em escalas ascendentes e descendentes (de um em um, de dois em dois, de cinco em cinco, de dez em dez, etc.) a partir de qualquer número dado. 4. Ler, escrever, comparar e ordenar numerais pela compreensão das características do sistema de numeração decimal (valor posicional); 5. Identificar a centena como agrupamento de dez dezenas e cem unidades; 6. Identificar a unidade de milhar como agrupamento de dez centenas, cem dezenas e mil unidades; 7. Utilizar o QVL na composição e decomposição de números, com ênfase em unidade, dezena, centena e unidade de milhar. 8. Observar critérios que definem uma classificação de números (maior que, menor que, estar entre); 9. Identificar regras usadas em seriação (+5, +10, x2; x3, :2, :3, etc); 10. Identificar regularidades na série numérica para nomear, ler e escrever números menos frequentes; 11. Utilizar a calculadora para produzir e comparar escritas numéricas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Números Naturais até 9.999 e Sistema de Numeração Decimal <ul style="list-style-type: none"> - Quantificação - Leitura e escrita - Dezena - Centena - Unidade de milhar - Ordens e classes - Composição e decomposição (QVL) - Seqüência numérica - Ordem crescente e decrescente - Antecessor e sucessor - Comparação de grandezas (uso dos símbolos =, ≠, >, <); - Ordinais (centésimo e milésimo) 	
<ol style="list-style-type: none"> 12. Ampliar o repertório básico das operações com números naturais para o desenvolvimento do cálculo mental e escrito; 	<ol style="list-style-type: none"> 2. Operações <ol style="list-style-type: none"> a) Problemas de campo aditivo 	

Fonte: Planejamento de Ensino.

A docente continuou: *O currículo é flexível no sentido de que pode dar o conteúdo na ordem que quiser, mas é engessado porque tem que cumprir os conteúdos*. Percebe-se a preocupação da professora em relação ao tempo para se cumprir o currículo e insatisfação em relação ao seu engessamento. Portanto, compreende-se que ao serem cobradas para o cumprimento dos conteúdos tradicionais das disciplinas, estes nem sempre atendem a necessidade daquela turma, ou têm relevância, por isso a importância do professor investigar quais conhecimentos os seus estudantes trazem para escola, para que estes conhecimentos também sejam visibilizados no currículo escolar. Os conhecimentos formais das disciplinas são importantes, mas os outros conhecimentos trazidos pelos estudantes de suas realidades também são.

Durante as observações de campo, em uma das reuniões pedagógicas, foram discutidos os conteúdos e objetivos que compõem o planejamento de ensino do 1º ano. Uma professora de matemática apresentava os conteúdos, explicava os objetivos para todos os docentes do setor e os professores do ano citado diziam se já haviam cumprido os conteúdos propostos ou não. Caso não houvessem cumprido, os professores eram questionados e a explicação pelo não cumprimento de algum conteúdo era sempre a mesma: *porque não atendia a necessidade da turma* (dados do diário de campo registrados no dia 28 de junho de 2016). Percebe-se a justificativa pelo não cumprimento do prescrito, pelo fato dos conteúdos propostos pelo planejamento do ensino do Instituto não atender as especificidades e necessidades de todos.

Para os estudantes serem aprovados do 1º ano para o 2º ano, é fundamental que saibam os números de 1 a 20 na sequência correta e aleatoriamente. Os docentes do 1º ano foram questionados se este conteúdo já tinha sido cumprido e um dos professores disse que havia trabalhado os numerais até o 31 (trinta e um), pois tinha procurado relacionar o conteúdo proposto com a realidade dos estudantes, trabalhando os números por meio de calendários, datas e tudo que envolve o número no cotidiano dos estudantes (dados do diário de campo). Portanto, percebe-se que, quando o professor leva em consideração a realidade e o cotidiano dos estudantes, ele não trabalha de modo restrito ao que as propostas curriculares propõem, neste caso, por exemplo, ultrapassou o que foi proposto.

Nesse sentido, pelos dados já trazidos, esta pesquisa se orienta pela abordagem qualitativa que, de acordo com Minayo (2014, p. 195), (...) *requer, como atitudes fundamentais, a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e de interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos*. Ou seja, por meio da interação entre pesquisador e pesquisado e das observações, buscamos compreender a posição dos professores frente às políticas curriculares que regulam o fazer docente. Por isso, consideramos importante acompanhar as professoras para identificar como ocorrem os processos de criação e desenvolvimento dos currículos praticados no

cotidiano escolar. Para isso, decidimos construir esta pesquisa nos pressupostos da pesquisa participante que, de acordo com Brandão (2006, p. 46),

(...) integra quatro propósitos (...) (A) Ela responde de maneira direta à finalidade prática a que se destina, como um meio de conhecimento de questões sociais a serem participativamente trabalhadas; (B) Ela é um instrumento dialógico de aprendizado partilhado e, portanto, como vimos já, possui organicamente uma vocação educativa e, como tal, politicamente formadora; (C) Ela participa de processos mais amplos e contínuos de construção progressiva de uma saber popular e, no limite, poderia ser um meio a mais na criação de uma ciência popular; (D) Ela partilha, com a educação popular, de toda uma ampla e complexa trajetória de empoderamento dos movimentos populares e de seus integrantes.

Ou seja, a pesquisa participante permite que o pesquisador troque conhecimentos por meio do diálogo com o pesquisado, considerando o cotidiano dos sujeitos envolvidos na pesquisa, refletindo e buscando respostas para as dúvidas que surgem no decorrer do campo, já que todos nós somos parte deste trabalho.

A observação participante é a principal técnica de investigação dessa pesquisa *pois possibilita formas de interação entre o pesquisador e os sujeitos, permitindo uma abordagem pessoal e abrindo fontes de informação que nenhuma outra técnica tornaria possível* (EZPELETA, 1989, p. 83). Além disso, a observação ajuda a captar detalhes do cotidiano escolar que nem sempre conseguimos perceber por meio de outras técnicas. Portanto, buscamos uma relação de respeito mútuo e troca de saberes entre pesquisadora e pesquisado. De acordo com Minayo (2014, p. 181),

(...) a natureza mais aberta e interativa de um trabalho qualitativo que envolve a observação participante, permite que o investigador combine o afazer de confirmar ou desconstruir hipóteses (...) levantando interrogações que vão sendo discutidas durante o processo de trabalho no campo.

Logo, por meio da observação participante, foram levantadas dúvidas e inquietações que foram dialogadas com os sujeitos da pesquisa, por isso, a participação nas reuniões pedagógicas que ocorriam às terças-feiras, foi importante para que eu pudesse entender melhor quais questões, no âmbito curricular eram consideradas problemas no setor pesquisado.

Após obter o parecer de aprovação no Conselho de Ética, por meio da Plataforma Brasil, a pesquisa de campo se iniciou no dia 07 de junho de 2016, em que eu observei a turma da professora Camila, do 4º ano, e da professora Aline, do 5º ano durante as segundas-feiras e as terças-feiras, no 1º e 2º turnos, respectivamente. Foram observadas as aulas e a rotina da escola durante cinco meses, além da minha participação em nove reuniões pedagógicas em que são discutidos diversos assuntos, entre eles: conteúdos dos planejamentos de ensino que foram elaborados a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), organização de festas, passeios, projetos a serem realizados no setor,

oficinas de Ciências e Matemática, organização das turmas, horários para o próximo ano, entre outros.

Algumas questões que foram percebidas mediante a observação participante é que alguns docentes concordam que, para oferecer uma escola de qualidade, as professoras têm que cumprir os conteúdos propostos pelo Instituto e alguns conteúdos são vistos como condição primordial para o estudante passar para o ano seguinte. Por exemplo, a turma do 5º ano da professora Aline, para que os estudantes sejam aprovados para o 6º ano têm que saber armar e calcular as contas de divisão e de multiplicação e se não souberem são reprovados. Percebo que há pouca reflexão quando impomos conteúdos aos professores para serem cumpridos e para serem aprendidos por todos os estudantes. A busca por homogeneizar as turmas desconsidera o tempo de aprendizagem de cada estudante, o modo pelo qual cada um aprende, a visão de mundo de cada sujeito, enfim, desconsidera as subjetividades dos estudantes, tratando-os como se todos fossem iguais. Os conteúdos propostos pelo currículo prescrito são importantes, mas precisam ter sentido para os estudantes, para que eles, realmente tenham significado e relevância.

Portanto, por meio da observação do cotidiano pesquisado, as práticas curriculares têm se mostrado conforme os pilares apontados por Souza Santos (2009) entre a regulação e a emancipação. A regulação pôde ser percebida quando as professoras eram cobradas pelo cumprimento dos conteúdos e objetivos propostos pelo planejamento de ensino e assim eram obrigadas a abordar conhecimentos em sala de aula, que nem sempre atendiam as necessidades de todos (dados coletados do diário de campo). Porém, ao se pensar em regulação e emancipação, não podemos classificá-los como uma dicotomia, conforme apontados por Oliveira (2005) anteriormente, por isso percebemos que a regulação também se apresenta, não apenas com a função de regular, mas de emancipar. Por exemplo, existem normas de funcionamento do Colégio de Aplicação do INES, entre elas, alguns procedimentos disciplinares, como: respeitar os colegas, professores e funcionários, não ter atitudes preconceituosas, atenção nos horários, cuidados e zelo pelos equipamentos, prédio e materiais didáticos, entre outros. Essas normas são cobradas e ensinadas pelas docentes para que os discentes aprendam valores e comportamentos importantes para a vida.

Durante minha participação de pesquisa de campo, observei que na turma da professora Aline tem apenas uma menina e às vezes os meninos zombavam dela, por vários motivos: ou porque a professora Aline chamava sua atenção, ou porque ela ao responder alguma questão, respondia de forma errada, ou porque gostava muito de conversar e não prestava atenção na aula ou por qualquer outro motivo. A professora Aline chamava a atenção dos meninos, dizendo que eles tinham que respeitar a colega, pois rir e zombar são atitudes feias, desrespeitosas e preconceituosas. O mesmo

acontecia com um dos meninos que era gordinho, os meninos zombavam e caçoavam e a professora Aline tornava a chamar atenção. Ou seja, regras de comportamento que em vez de serem vistas no pilar da regulação, são regras para emancipar, para que os estudantes aprendam e se tornem adultos que saibam respeitar os outros.

Embora exista cobrança para o cumprimento de conteúdos e objetivos listados no planejamento de ensino, que pode ser vista pelo ângulo da regulação, as professoras conseguiam burlar esse controle e abordavam conhecimentos e questões que os estudantes traziam de suas realidades e algumas vezes, mesmo cumprindo com o prescrito, conseguiam articular os conhecimentos formais com as realidades dos discentes e assim os currículos praticados se mostravam numa constante mistura entre a emancipação e a regulação.

Nas entrevistas do tipo conversas feitas com as professoras Camila e Aline, ao serem questionadas de como elas fazem o levantamento dos temas das aulas, ambas foram unânimes no sentido de que fazem o levantamento por meio dos conteúdos propostos pelo planejamento de ensino, mas tentam relacionar com a realidade dos estudantes,

eu me baseio no currículo do 4º ano, aqui nós precisamos segui-lo, mas diante de algumas questões que são levantadas na minha sala, é... as vezes a gente muda as estratégias, né?

(...) uma aluna minha viajou pra Minas Gerais. Os estados do Brasil, não faziam parte do currículo, apenas a região sudeste e tudo que envolve o Rio de Janeiro, né? Nada mais. E aí eu achei interessante, porque ela já tinha a questão da noção de tempo, o tempo que ela demorou no avião, que era longe, ela já tinha ido prá lá de avião, já tinha ido de carro, então ela fez essa comparação das horas, de quanto tempo de carro, de quanto tempo de avião, o que ela viu no caminho, então daí eu já tirei pra ensinar pra eles, altura e altitude que era uma coisa que eles não tinham conhecimento, a gente ainda não tinha trabalhado relevo e eu comecei a explicar. Expliquei a questão que era um outro estado, mas que fazia parte de uma mesma região e a partir disso, eles começaram a aprender todos os estados do Brasil. (PROFESSORA CAMILA, 4º ANO, CONVERSA EM 17 DE OUTUBRO DE 2016)

(...) embora tenha os...os... conteúdos, a gente tenta mesclar com algumas coisas que estão passando no momento, seja da política, seja uma doença, uma epidemia, seja um projeto sobre a copa ou as olimpíadas, a gente tenta fazer essa união e com Português também as vezes a gente consegue através de texto, interpretação textual, ao fazer quadrinhos, a gente tenta associar os gêneros, no caso da Língua Portuguesa com alguma coisa que esteja dando no momento, pra não ficar um currículo tão desassociado... e eles também perguntam, trazem muitas coisas pra sala de aula... “ah! eu vi tal coisa na televisão” e não entendem. Então a gente aproveita pra explicar, através de um texto. (PROFESSORA ALINE, 5º ANO, CONVERSA EM 8 DE NOVEMBRO DE 2016)

Ou seja, por meio de uma experiência vivenciada por uma das estudantes da professora Camila, esta abordou conhecimentos que não constavam no planejamento de ensino, ultrapassando-o. Já a professora Aline, mesmo seguindo os conteúdos propostos pelo planejamento de ensino (que

poderiam ser vistos como regulações), consegue relacionar esses conteúdos com a realidade dos alunos, contextualizando-os e assim os currículos praticados se mostram no pilar da emancipação.

Quanto à obrigatoriedade no cumprimento dos conteúdos propostos pelo planejamento de ensino, tenho a impressão de que falta entendimento por parte de alguns professores, e até mesmo do orientador pedagógico de que quando impomos os mesmos conteúdos a todos, tratamos os estudantes como se fossem iguais no tempo de aprender, no modo de aprender e em suas vivências. Sabemos que nós professores, não somos iguais, os estudantes também não, portanto, como impor que todos aprendam a mesma coisa e no mesmo tempo?

Antes de iniciar a pesquisa de campo, busquei compreender as questões curriculares que permeavam o setor pesquisado e em uma conversa informal com o orientador pedagógico, este afirmou que:

(...) a gente tem tentado entender o currículo, não apenas como aquele papel que contém conteúdos, mas a própria prática, por isso a gente está querendo entender e gostaríamos que os professores apresentem o que eles têm feito, o que é o currículo atual, porque a gente tem o currículo atual, formal que não tá bom e agora a gente que ver o currículo real que é aplicado em sala de aula e que nem sempre tem a ver com o formal, mas ele tem que ter uma mínima articulação, pelo menos (...).

Nessa fala, percebemos que, embora o orientador pedagógico afirme que tem tentado entender o currículo não apenas como um papel com conteúdos, ao se referir ao currículo formal, ele pode estar reduzindo o currículo a um catálogo de conteúdos. Para ele, os currículos praticados precisam ter pelo menos uma articulação mínima com o currículo prescrito, porém, nem sempre é possível fazer essa articulação, pois os conteúdos propostos pelo planejamento de ensino não darão conta de atender todas as especificidades existentes em uma turma. Além disso, sua fala parece confusa em relação aos conceitos de currículo formal e real e para que possamos entender estes conceitos, trago para nossas discussões Sacristán (2007, p. 131-132), pois este autor afirma que:

considerar que o ensino se reduz ao que os programas oficiais ou os próprios professores/as dizem que querem transmitir é uma ingenuidade. Uma coisa é o que dizem aos professores/as o que devem ensinar, outra é o que eles acham ou dizem que ensinam e outra diferente é o que os alunos/as aprendem. Em qual dos três espelhos encontramos uma imagem mais precisa do que é a realidade? Os três trazem algo, mas algumas imagens são mais fictícias do que outras. O resultado que obtemos das duas primeiras imagens – o que se diz que se ensina – forma o currículo manifesto. Mas a experiência de aprendizagem do aluno/a nem se reduz, nem se ajusta, à soma de ambas as versões. Ao lado do currículo que se diz estar desenvolvendo, expressando ideias e intenções, existe outro que funciona subterraneamente, que se denomina oculto. Na experiência prática que os alunos/as têm se misturam ou interagem ambos; é nessa experiência que encontramos o currículo real.

Portanto, é uma ingenuidade o orientador pedagógico achar que o currículo real se reduz ao

que os professores dizem que têm feito em sala de aula, pois o que eles dizem que fazem e ensinam nem sempre é o que realmente acontece e o que os estudantes aprendem. Existem valores, comportamentos e saberes que não estão escritos nos documentos curriculares, não são falados pelos professores, porém são realizados em sala de aula, fazem parte do currículo oculto, que também faz parte do currículo real, ou seja, os currículos praticados em sala de aula. Trago um exemplo das observações de campo, em que no dia 12 de setembro de 2016, ao observar a aula sobre adjetivos, a professora Camila disse a um estudante: *Você vai perder o pão, vai ficar de castigo. Então presta atenção.*

Perder o pão significa ficar sem recreio, sem intervalo. Nessa fala, percebe-se a presença de um comportamento desejado pela professora, que se não for cumprido o estudante será punido. Essa relação de autoridade, no qual os docentes utilizam prêmios ou castigos, faz parte do currículo oculto. De acordo com Sacristán (2007, p. 134), *na experiência escolar, “o oculto” é muito mais amplo e sutil do que o manifesto. Sem compreender isso, os professores/as não podem entender o que realmente é a prática que desenvolvem.*

Logo, para compreender o currículo real, ou seja, o currículo praticado em sala de aula, temos que compreender os currículos ocultos que também fazem parte desse processo.

A conversa com o orientador pedagógico levantou algumas inquietações. Uma delas foi o fato de perceber que ele tende a valorizar apenas os conhecimentos propostos pelo planejamento de ensino, o que poderia levar a tratar os estudantes como se não tivessem conhecimentos. Diante disso, eu o questionei em relação aos conhecimentos trazidos pelos estudantes de suas realidades e ele disse:

O aluno não chega à escola sem conhecimento, ele tem conhecimento, mas é hiper, mega, super reduzido em relação a uma escola de ouvintes e isso torna sim uma grande dificuldade. Por causa disso, o professor em vez de dar conteúdos, tem que dar língua para a criança e às vezes a criança é reprovada, reprovada, reprovada... não apenas por causa do conteúdo, mas porque ela não tem vivência. Tem do que a gente ensina para ela, a gente tem que explicar milhões de coisas, mínimas e básicas porque também não tem apoio da família.

Percebe-se, na fala do orientador, que ele reduz o papel do professor à transmissor de conteúdos e toma o conhecimento dos ouvintes como referência, parâmetro e modelo a ser seguido pelos surdos. De acordo com minhas observações, durante a pesquisa de campo, percebi que alguns estudantes chegam ao INES sem saber Libras e a Língua Portuguesa, o que limita o acesso à informação, pois sem uma Língua em comum entre professor e estudante, isso dificulta a comunicação, a troca de conhecimentos e o processo de ensino aprendizagem. Esse acesso restrito à informação é o que o orientador denomina como falta de vivência. De acordo com Meletti e Kassar

(2013, p.172)

Nos textos de Vygotsky, a linguagem ocupa lugar central em sua construção teórica. Quando ele expõe suas primeiras ideias sobre as relações entre pensamento e linguagem, em 1926 (Vygotsky 1986) queixa-se das proposições vigentes nas quais o pensamento expressa-se na linguagem, e afirma que, enquanto ambos, pensamento e linguagem, não se encontrarem na palavra, nada efetivamente ocorre.

Portanto, a linguagem é importante para o processo de ensino aprendizagem, mas ao focarmos a ausência, a falta de, estamos tornando os estudantes surdos como incapazes. De acordo com Perlin (2016, p.55) *admitimos como tipos incapazes, continuam a carregar a marca de seus corpos ditos mutilados, de sua inteligência dita fracassada, arrastando-se pela sombria incoerência de nossos dias*. Mesmo que o estudante surdo tenha um conhecimento restrito pela falta de uma Língua, ele tem algum conhecimento, têm potencialidades, ele pensa sobre o mundo e nosso papel é investigar qual é o seu conhecimento, suas potencialidades, seu desejo, sua visão de mundo, para que estes conhecimentos possam se ampliar e não colocá-lo em uma posição de problema, pois ao pensarmos assim, significa que estamos rotulando de maneira negativa e assim o estudante sempre será levado à reprovação e possivelmente ao fracasso escolar.

Para uma criança surda, que chega ao INES sem Língua, mais importante do que os conteúdos, é a aquisição da linguagem, por isso, para atender sua necessidade, precisamos ver essa criança pelo ângulo da diferença e não de menos valia, buscando construir propostas educacionais que possam atender as suas especificidades. O estudante surdo que chega ao INES sem uma Língua, não é inferior aos demais, precisa apenas de práticas curriculares adequadas às suas necessidades, pois acredito que *a escola precisa adaptar-se às carências dessas crianças, mas também debater-se contra elas, superando-as. Para tal, busca-se uma escola criativa, que considere as particularidades e peculiaridades de cada um de seus alunos* (MELLETTI E KASSAR, 2013, p. 192). Quanto à questão do ensino, o orientador afirma que:

A gente tem que se basear em algo. O que é o ensino hoje para o aluno? Não veio do nada, alguém tem que dizer assim, no 1º ano a gente vai trabalhar esse e esse conteúdo. No 2º ano aquele e aquele outro. O problema é que o nosso currículo formal de base não tá integrado. Você ensina uma coisa X no 1º ano e uma Y no 2º ano. Não existe articulação ocorrente, ele não é circular, ele não é abrangente.

A fala do orientador demonstra que ele acredita que alguém tem que dizer ao professor o que ensinar, colocando o professor numa posição de transmissor de conteúdos e não de professor que pesquisa, que investiga quais conhecimentos são relevantes para os seus estudantes.

Diante desses dados levantados, compreendo que esta pesquisa é importante para levar a seguinte questão para o setor pesquisado: quais questões curriculares são desafiantes para o INES?

Para coletar os dados necessários para responder as questões desta pesquisa, outro instrumento de investigação utilizado foram as entrevistas semi estruturadas do tipo conversas, pois de acordo com Minayo (2014, p. 191):

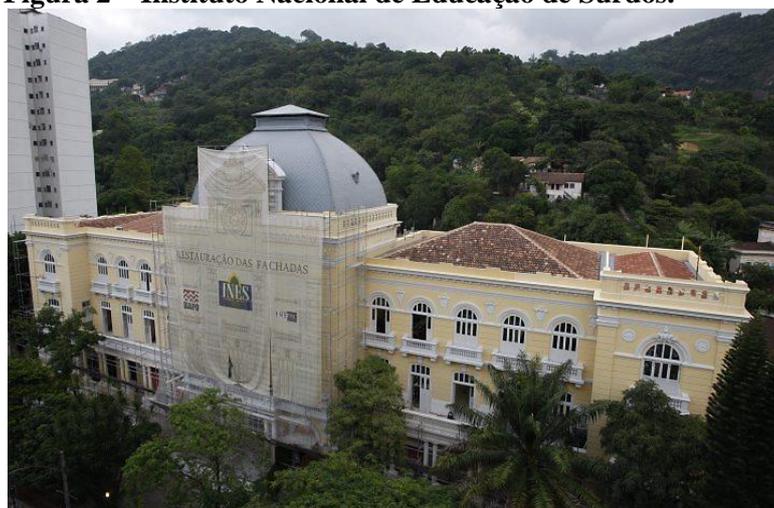
Para essa modalidade de abordagem, o *roteiro* deve desdobrar os vários indicadores considerados essenciais e suficientes em tópicos que contemplem a abrangência das informações esperadas. Os tópicos devem funcionar apenas como lembretes, devendo, na medida do possível, ser memorizados pelo investigador quando está em campo. Servindo de orientação e guia para o andamento da interlocução, o roteiro deve ser construído de forma que permita flexibilidade nas *conversas* e a absorver novos temas e questões trazidas pelo interlocutor como sendo de sua estrutura de relevância.

Logo, por meio da triangulação de métodos, observações, conversas e registros escolares (cadernos dos estudantes e documentos curriculares) há a possibilidade de uma análise dos dados coletados.

A seguir, faremos uma descrição não apenas do espaço físico do INES, mas do perfil do campo, suas características e posteriormente um breve histórico, para que possamos compreender melhor os sujeitos da pesquisa.

1.1 Caracterização do campo

Figura 2 – Instituto Nacional de Educação de Surdos.



Fonte: www.google.com.br acessado em 19 de maio de 2016.

O INES está localizado na Rua das Laranjeiras nº 232, no Bairro de Laranjeiras, na cidade do Rio de Janeiro. *Em razão de ser a única instituição de educação de surdos em território brasileiro e mesmo em países vizinhos, por muito tempo o INES recebeu alunos de todo o Brasil e do exterior* (PPP, 2011, p.10).

Atualmente, o INES funciona em três turnos: manhã, tarde e noite e está sendo dirigido pelo Sr. Marcelo Ferreira de Vasconcelos Cavalcanti. De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional, o INES atende em média 500 estudantes da educação infantil ao ensino médio. O setor pesquisado (1º Segmento do ensino Fundamental I), atualmente tem 117 estudantes matriculados. O ensino básico é oferecido no Colégio de Aplicação e abrange a Educação Precoce (crianças recém-nascidas até os 3 anos de idade), Educação Infantil (Sedin), Ensino Fundamental I (SEF I) e II (SEF II) e Ensino Médio (Seme) e o Ensino Noturno (SEF N). O INES também oferece no Departamento de Ensino Superior (Desu), para estudantes ouvintes e surdos, graduação na área Bilíngue de Pedagogia – Licenciatura Plena e curso de Pós-Graduação Lato Sensu na área da educação de surdos.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional, a Educação Básica é gerida pelo Departamento de Educação Básica do Instituto (Debasi). Esse Departamento, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (2011, p. 16), é composto por três coordenações:

Coapp – coordenação pedagógica, responsável pela orientação pedagógica do colégio; Coade – coordenação administrativa responsável pela organização administrativa de todos os segmentos do colégio, mantendo também duas divisões: Diae com a função de apoio ao educando e Dire, responsável pelo registro escolar; Coae – coordenação técnica, responsável pela execução das atividades médico-odontológica (Dimo), fonoaudiológica (Difon), sociopsicopedagógica (Disop) e de qualificação, orientação e encaminhamento profissional (Diepro).

Quanto à dimensão física dos setores, é distribuído da seguinte forma, conforme indica o Projeto Político Pedagógico (2011, p. 18),

O Debasi é composto por uma sala de direção, duas salas de coordenação (Coade e Coapp), uma sala de reunião, uma sala de intérpretes e uma sala de assistentes de Educação de Libras. A Coae, coordenação técnica é composta por uma sala de coordenação, uma sala de atendimento, uma sala de reunião, uma sala de espera e um miniauditório.

O Sedin (Segmento de Educação Infantil) possui oito salas de aula, uma sala de reunião, duas salas de chefia, um parquinho, uma sala de psicomotricidade, uma brinquedoteca, um pátio coberto, uma piscina infantil e um laboratório de informática.

O SEF 1 (Segmento do Ensino Fundamental 1) tem treze salas de aula, duas salas de reunião, uma sala de chefia, uma biblioteca, um laboratório de informática, um pátio coberto, um laboratório de espaço de Ciências e um laboratório de oficina de Matemática.

O SEF 2 (Segmento do Ensino Fundamental 2), o Seme (Segmento do Ensino Médio) e o SEF N (Segmento de Educação Fundamental Noite), têm 18 salas de aulas equipadas com TVs e notebooks, duas salas de chefia, uma sala de reunião, um laboratório de informática, um laboratório de Ciências e um laboratório de Literatura.

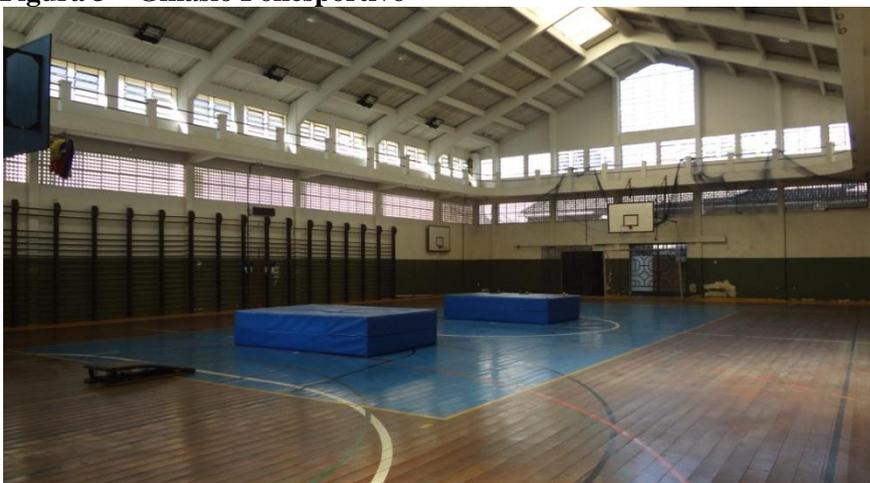
Além de atender crianças surdas no ensino básico, o INES oferece atendimento alternativo às crianças com necessidades especiais de ordem cognitiva, neurológica, sensorial e de

comportamento, ou seja, crianças com múltiplas deficiências, no Caaf. Este setor é composto por três salas de aula, uma sala de circuito motor, uma sala de reunião, uma área externa e dois banheiros.

O INES também proporciona um Núcleo de Estudos, que se refere a um pré-vestibular, contribuindo para que os estudantes surdos matriculados no Ensino Médio, pessoas surdas da comunidade que estejam cursando ou já tenham concluído o Ensino Médio, possam ter apoio para realizar a prova do Enem.

Quanto ao espaço escolar, o INES possui um ginásio poliesportivo, refeitório, piscina semiolímpica, campo de futebol, área externa onde ocorrem os intervalos das aulas, auditório e a Biblioteca, conforme as figuras 3, 4, 5, 6 e 7.

Figura 3 – Ginásio Poliesportivo



Fonte: Foto registrada pela pesquisadora no dia 06 de novembro de 2016.

Figura 4 – Refeitório.



Fonte: Foto registrada pela pesquisadora no dia 06 de novembro de 2016.

Figura 5 – Piscina semiolímpica.



Fonte: Foto registrada pela pesquisadora no dia 06 de novembro de 2016.

Figura 6 – Campo de Futebol.



Fonte: Foto registrada pela pesquisadora no dia 06 de novembro de 2016.

Figura 7 – Espaço externo para recreação.



Fonte: Foto registrada pela pesquisadora no dia 06 de novembro de 2016.

O Instituto proporciona aos estudantes surdos/as o ensino regular em uma proposta Bilíngue, em que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a primeira língua, sendo de instrução do currículo e a Língua Portuguesa é a segunda língua, nas modalidades de leitura e escrita. A Libras como primeira Língua objetiva além da comunicação, a interação entre os diferentes sujeitos que estão presentes no processo de aprendizagem, proporcionando a troca de informações, exposição de seus desejos, vontades, opiniões e para proporcionar aos surdos acesso a sua língua natural que é a Libras. Esta proporciona aos estudantes surdos compartilhar uma mesma língua com seus colegas, professores e familiares, por isso é importante que as famílias também aprendam Libras, além disso, é importante que a criança surda tenha contato com a Língua de Sinais o mais cedo possível, assim como uma criança ouvinte tem acesso à Língua Portuguesa.

De acordo com o PPP (2011) a grade curricular do Ensino Fundamental está organizada com as seguintes disciplinas regulares na Base Nacional Comum: Português, Matemática, Ciências, Estudos Sociais (História e Geografia), Educação Física e Artes e uma na parte Diversificada: Libras. Além de atendimento fonoaudiólogo individual conforme a figura 8 mostra.

ganhava uma medalha de ouro, quem ficasse em segundo ganhava de prata e em terceiro ganhava a de bronze. No início de Agosto, foi feita uma contagem para saber qual estudante ganhou durante o período das competições o maior número de medalhas de ouro, prata e bronze e os vencedores ganharam uma premiação especial.

No que se refere à Oficina de Ciências, esta sempre abordava assuntos contextualizados, temas que estavam circulando na sociedade, nos meios midiáticos ou tema que estivesse relacionado com algum passeio ou projeto realizado na escola.

No dia 21 de junho de 2016 participei da Oficina de Ciências do 5º ano. A professora da Oficina perguntou aos estudantes o que eles sabiam sobre H1N1 (na época havia muitos casos do vírus). Nenhum deles soube responder, pois são informações que circulam na mídia, mas que alguns surdos não têm acesso, porque não tem um intérprete de Libras nos canais televisivos e por meio da internet eles ainda não têm autonomia para ler e reconhecer o conceito de algumas palavras em Português. Em casa, na maioria das vezes, os pais não sabem Libras e por isso a comunicação com seus filhos é restrita, por isso o INES é um espaço em que os sujeitos surdos podem conversar, trocar conhecimentos e receber informações que fazem parte do nosso cotidiano, mas que nem sempre chegam até eles.

Diante do desconhecimento da turma sobre o questionamento levantado pela docente, a mesma passou um vídeo sobre o H1N1 com as devidas explicações de como era transmitido e que medidas tomar para prevenir. Após a explicação, um estudante falou que às vezes quando está no ônibus sentado, o passageiro que está em pé tosse ou espirra, sem colocar a mão na boca e a saliva pode cair em cima da outra pessoa ou no ferro do ônibus e pode transmitir o vírus, por isso é importante passar o álcool gel nas mãos. A professora de Ciências concordou e em seguida todos se levantaram, pegaram um guardanapo, apertou o botão do frasco do álcool gel e passaram nas mãos. O que chamou minha atenção foi o fato de pegarem o guardanapo para apertar o botão, pois não queriam colocar as mãos diretamente no botão do frasco, pois entenderam que se encostassem e se alguém tivesse com o vírus e tivesse tossido ou espirrado e a saliva caído no botão, poderia transmitir para eles.

Outro estudante disse que os pais compartilhavam o mesmo copo e isso também poderia transmitir o H1N1, e a professora também concordou. Devido às conclusões que os estudantes chegaram, a professora disse à eles que essas informações eram importantes que eles repassassem para outros amigos surdos e também para seus familiares e sugeriu que eles pesquisassem formas de prevenção e também que eles pensassem em formas para passar essas informações para outras pessoas surdas. A professora pediu que eles sugerissem e começou a anotar no quadro como eles poderiam expandir essas informações e eles disseram que poderiam pegar panfletos nos postos de

saúde, poderiam elaborar cartazes ou enviar pelo whatsapp. A Oficina foi finalizada com a elaboração de um resumo individual sobre o que eles aprenderam em relação ao tema estudado.

A Oficina abordou um tema relevante e assim o campo se mostrou no pilar da emancipação, conforme abordado por Souza Santos (2009), já que a docente dá vozes aos estudantes, estimulando eles a pensarem e a opinarem em relação ao assunto estudado, contribuindo com a construção de um conhecimento que será utilizado na vida deles. Esse conhecimento não consta no currículo prescrito do Instituto e não surgiu do interesse dos estudantes, mas é relevante e significativo para que os estudantes surdos tenham acesso a essas informações.

No que se refere ao Ensino Fundamental II, que abrange do 6º ao 9º ano, este segmento atende crianças surdas no turno da manhã e da tarde. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2011) a grade curricular é estruturada conforme as disciplinas propostas pela Base Nacional Comum Curricular e uma parte Diversificada, com as disciplinas Libras e Inglês. Portanto, infere-se que o PPP reduz a parte diversificada do currículo à execução dessas duas disciplinas.

O Ensino Médio dá continuidade aos conteúdos trabalhados nas disciplinas durante o Ensino Fundamental II e também possui uma grade curricular estruturada de acordo com as disciplinas regulares na Base Nacional Comum, sendo a parte Diversificada composta pelas disciplinas de Língua Inglesa e Espanhola. O Ensino Médio funciona em três turnos, assim proporciona atender as necessidades daqueles que trabalham.

O Segmento do Ensino Fundamental da Noite (SEF N) é composto por jovens e adultos do fundamental I e II e ensino médio do turno da noite. De acordo com o PPP (2011), neste segmento são utilizadas estratégias de acordo com os interesses de suas faixas etárias, pois por serem jovens e adultos não podem ser infantilizados, mesmo que estejam no período de alfabetização. Os estudantes surdos deste segmento, geralmente, nunca frequentaram uma escola, ou por algum motivo saíram da escola antes do tempo previsto e retornaram na fase adulta.

Assim como as disciplinas oferecidas pela manhã e à tarde, a grade curricular da noite também é composta por Português, Ciências, Matemática, História, Geografia, Educação Física, Artes e Libras.

O currículo do 2º segmento do Ensino Fundamental (6º a 9º ano) noturno corresponde ao mesmo do Ensino Fundamental diurno. A grade curricular compõe-se das seguintes disciplinas: Língua Portuguesa/Literatura Brasileira, Artes, Educação Física, História, Geografia, Física, Química, Matemática, Biologia e Libras.

Portanto, todos os segmentos de educação do INES têm os planejamentos de ensino elaborados a partir dos PCN (conteúdos e objetivos) e a grade curricular foi estruturada de acordo com a proposta da LDB 9394, que em seu artigo 16, aborda que,

os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Portanto, de acordo com os dados levantados por meio do Projeto Político Pedagógico, percebe-se que o Instituto considera como parte diversificada a Libras, Língua Inglesa e Espanhola, no entanto, poderíamos pensar que é muito mais do que isso, tem haver com as diferentes culturas, valores, modos de ser, de pensar, a própria história do INES e dos surdos estão inseridas na parte Diversificada.

Ao analisar o Projeto Político Pedagógico, foi constatado que um dos fundamentos ético-políticos propostos pelo documento é de que todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes surdos têm o compromisso *com uma educação democrática e participativa que assegure a formação de cidadãos críticos, autônomos e solidários* (PPP, 2011, p.13). Porém, de acordo com as observações feitas durante o campo, embora as duas professoras tenham uma relação baseada no diálogo, discutem em sala de aula conhecimentos e dúvidas que os estudantes trazem de seus cotidianos, os temas de aula, escolhas de passeios, atividades a serem desenvolvidas nos sábados letivos e o próprio currículo prescrito não têm a participação e opinião dos estudantes. No entanto, quando falamos em educação democrática, entende-se uma educação que dá vozes aos estudantes, que busque a participação não apenas dos docentes e gestores, mas também dos discentes nas escolhas feitas no espaço escolar.

No aspecto epistemológico, segundo o Projeto Político Pedagógico (2011, p.13), o INES, *busca oportunizar o acesso a um conhecimento reflexivo e crítico, não hierarquizado, de construção e recriação permanente, numa relação dialógica entre aprendizes surdos e seus próprios saberes, professores e as exigências da realidade social mais ampla*. Dessa forma, podemos inferir que, para proporcionar uma relação dialógica e a formação de conhecimentos críticos e reflexivos, a escolha dos conteúdos poderia ser feita a partir da colaboração dos estudantes por meio do diálogo, e não impondo a eles conteúdos que nós professores consideramos importantes ou conteúdos impostos por documentos governamentais.

Ao tratar da parte Didática-Pedagógica, o PPP (2011, p. 14) propõe que:

(...) a sala de aula não é, apenas, uma espaço de transmissão de conhecimentos, mas um ambiente privilegiado de negociações e de produção de novos sentidos, onde a motivação é suscitada por meio de atividades estimuladoras e desafiantes, compatíveis com as necessidades e expectativas dos nossos alunos.

Assim, o PPP considera a sala de aula um espaço de troca de saberes e rico em diversidade, porque embora o INES atenda apenas crianças surdas, estas não são homogêneas. Cada um tem um tempo, uma forma de aprender e compreender, cada um tem um pensamento, uma família, uma religião, embora todos estejam ligados à cultura surda, cada sujeito tem sua subjetividade e toda essa diferença pode ser vista de forma positiva, no qual por meio do diálogo, as diferentes realidades emergem.

Durante as observações, percebi que as salas de aulas pesquisadas são ambientes de trocas, em que as professoras ao abordarem algum conhecimento, sempre perguntam para os estudantes se já ouviram falar, se nunca ouviram, elas explicam e os estimulam a participarem, a discutirem sobre o que está sendo estudado. Quando é realizado atividades, um estudante ajuda o outro, quando as professoras pedem para um estudante ir ao quadro fazer a correção do exercício e o mesmo não consegue, os outros ajudam e os exercícios se dividem entre atividades mecânicas (presentes principalmente em armar, calcular contas de multiplicar e dividir, conjugação de verbos, adjetivos, substantivos, animais vertebrados e invertebrados, estados e capitais, entre outros) e atividades mais dinâmicas como dramatização de histórias, jogos de matemática de tabuleiro, elaboração de textos coletivos, atividades em grupos envolvendo atividades lúdicas, entre outros. Assim as atividades se localizavam numa mistura de práticas curriculares entre a regulação e a emancipação.

Ainda segundo o PPP (2011), o INES trabalha no modelo Bilíngue, conforme abordado anteriormente, em que a Libras é a primeira língua e a Língua Portuguesa é a segunda e as duas devem ser tratadas de maneira equânime, em que uma não se sobreponha à outra. Assim, durante minhas observações, percebi que nas avaliações (provas), os enunciados das questões sempre tinham uma palavra-chave em destaque, para que os estudantes pudessem compreender as perguntas, porém, às vezes, alguns estudantes não conseguiam responder alguma questão porque não conseguiam identificar o sentido de algumas palavras, mas se a pergunta fosse realizada em Libras, o estudante conseguia responder. Isso significa que ele tinha conhecimento do conteúdo estudado, mas às vezes não conseguia responder na prova escrita por não compreender o sentido de alguma palavra.

Durante a entrevista, a professora Camila reconheceu esta dificuldade, fazendo a seguinte afirmação:

eu às vezes percebo que tem alunos que... você sabe que ele sabe aquela matéria, mas na hora da prova, as vezes por uma questão de conceituação, de enunciado que ele não entendeu, que ele não entendeu qual era a proposta, ele acaba errando. E às vezes... mas a nota é o que vale, então as vezes o aluno é reprovado por isso (PROFESSORA CAMILA, 4º ANO, CONVERSA REGISTRADA EM 17 DE OUTUBRO DE 2016).

Ou seja, às vezes o estudante é reprovado não porque ele não aprendeu o que foi estudado em sala de aula, mas por falta de compreensão da pergunta, não consegue responder e termina errando.

Acredito que se a prova é de Ciências, História, Matemática ou Geografia, os estudantes estão sendo avaliados nos conteúdos estudados nessas disciplinas e não na aquisição da Língua Portuguesa escrita. Nesse caso, há equidade entre as duas Línguas? Na minha percepção, há uma predominância de valorização da Língua Portuguesa, pois se o estudante sabe responder em Libras, mas na prova não responde corretamente porque não identificou o sentido da pergunta, logo, a Língua Portuguesa se sobrepõe à Língua de Sinais.

Essa inquietação fez com que eu abordasse o assunto com as docentes pesquisadas e ambas concordaram em relação a essa minha inquietação, pois as professoras Camila e Aline também acreditam que as avaliações de Ciências, Geografia e História deveriam ser feitas em Língua Portuguesa e Libras. A professora Aline me informou que existe uma lei que fala como devem ser feitas as avaliações dos estudantes surdos (dados do diário de campo registrados em 22 de novembro de 2016) e durante as entrevistas a mesma apontou que,

é a lei 56...alguma coisa, que eu esqueci, que é aquela lei que eu já mencionei pra você que fala sobre a avaliação do aluno surdo, uma possibilidade, um direito que ele tem de ser avaliado nas outras disciplinas por meio tecnológico, por filmagem, isso ainda me intriga muito porque você reconhece que aqui é uma escola bilíngue, mas parece que a gente não cumpre tudo que essa escola bilíngue prevê pro aluno como direito. Aquela coisa, a gente sabe que os alunos, principalmente das séries iniciais tem, não posso dizer que a dificuldade é dele, talvez a dificuldade também seja nossa enquanto professor, né? Ele tem um acesso mais, vamos dizer assim, reduzido à Língua Portuguesa e a gente continua batendo na tecla que ele precisa aprender a Língua Portuguesa a qualquer custo sem reconhecer... e aí eu acho que a gente faz esse bilinguismo, não ser tão equivalente, já que na hora da avaliação eu exijo que eles saibam Português pra me responder. Isso me provoca muito, me incomoda muito ainda, mas eu ainda não tomei essa responsabilidade pra mim de ler o documento e ir atrás do INES e falar “preciso de uma filmadora, porque a lei diz, que garante, mas tem que ter a comprovação, a lei não fala comprovação, mas por meio de vídeo ou meios tecnológicos, então até que ponto isso me intriga e eu não vou atrás, né? Pra buscar ajuda sobre isso. Isso é uma coisa que me provoca muito aqui no INES (PROFESSORA ALINE, 5º ANO, CONVERSA REGISTRADA EM 08 DE NOVEMBRO DE 2016).

Ao pesquisar na internet sobre esta lei, trata-se do Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005, (disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm, acessado no dia 03 de janeiro de 2017).

Em seu artigo 14, item VII, aborda que as escolas que atendem estudantes surdos e que trabalham numa proposta Bilíngue devem *desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos*. O projeto Político Pedagógico não aborda esta questão

e o INES não proporciona isto aos estudantes. As professoras se quiserem podem fazer trabalhos com filmagens, mas a prova é apenas em Português escrito, não existe prova em Libras.

A professora Camila elabora além das provas escritas, trabalhos que envolvem a filmagem, ao propor que eles realizem a escrita de um texto ela pede para eles recontarem e filma, pede para fazerem a dramatização e filma (Dados do diário de campo registrado no dia 19 de setembro de 2016). Mas as provas escritas têm um peso maior na nota. A professora Aline também faz trabalhos avaliativos em grupo ou individual, mas não presenciei nenhum trabalho envolvendo filmagem em Libras e, durante a entrevista, ela também não citou esta prática. Ao serem questionadas durante as entrevistas sobre quais instrumentos utilizam para avaliar seus estudantes e seus objetivos, ambas foram unânimes ao relatarem que utilizam outros instrumentos além das provas, porém se diferenciam nos objetivos,

É.. tento diferenciar para que os alunos se expressem também na língua materna, porque se a gente entende que é uma escola bilíngue, tem a questão da equidade do Português e da Libras, eu não posso sobrepor Português a Libras, então, embora seja cobrado o Português na modalidade escrita, não é cobrado só dessa forma, então as estratégias são diversas, desde quando os alunos... eu faço uma filmagem, depois da escrita de um texto por exemplo, que foi criado por cada um. Eles vão se expressar em Libras, sobre aquele texto, pra poder perceber qual é o entendimento que eles têm da comparação das línguas. Trabalhos em dupla, trabalhos em grupo, trabalhos que as vezes eu não falo pra eles que estão sendo avaliados, não são trabalhos avaliativos, mas que no final quando eu vou corrigir, eu vou e dou nota (PROFESSORA CAMILA, 4º ANO, CONVERSA REGISTRADA NO DIA 17 DE OUTUBRO DE 2016).

alguns instrumentos que eu uso além dos testes e da prova, são trabalhos individuais e coletivos e assim... eu vivo uma questão que é característica do INES, que é os alunos terem pouco acesso à internet pra fazerem outro tipo de pesquisa em casa e o pouco acompanhamento dos pais. Então a maioria das atividades que eu passo avaliando, nesse sentido mais pontual de avaliação, e não só a dinâmica de rendimento na turma, de respostas, eu faço em sala de aula. Então, testes, provas, trabalhos coletivos e individuais, pesquisas aqui na escola, para além desses que são mais formais, são avaliações mais formais, eu venho acompanhando o progresso de alguns alunos e a oportunidade que eu tive de acompanhar essa turma do 4º para o 5º ano me fez despertar mais essa questão de avaliar o avanço do aluno ou a retenção em algumas... em algumas questões (PROFESSORA ALINE, 5º ANO, CONVERSA REGISTRADA NO DIA 8 DE NOVEMBRO DE 2016).

Ou seja, a professora Camila objetiva avaliar os estudantes por meio de atividades que envolvem a filmagem, para saber como eles estão se expressando em Libras, já a professora Aline utiliza instrumentos mais formais para avaliar o avanço dos estudantes, indicando uma maior preocupação na obtenção de conteúdos.

O PPP (2011) também aborda a importância de um trabalho pedagógico apropriado para que possa atender a educação de surdos, utilizando como estratégias de ensino representações visuais, para que os surdos possam compreender e apreender os significados das palavras. Essas estratégias

são conhecidas como Pedagogia visual e tem como objetivo qualificar o processo de ensino-aprendizagem, proporcionando flexibilidade nas ações docentes, e uma prática contextualizada e significativa para o estudante surdo.

De acordo com as observações, a professora Camila, quando conversa com seus estudantes e estes não entendem o significado da palavra, recorre às imagens do celular para mostrar, pois em uma de suas aulas ao estudar os animais vertebrados e invertebrados, a professora explicou os conceitos e elaborou um texto coletivo junto com os estudantes. Quando a professora citava algum animal que os estudantes não reconheciam a palavra escrita, a professora pesquisava no celular a imagem e mostrava, ou quando os estudantes não conseguiam fazer a datilografia ou o sinal de algum animal, mostrava a imagem na apostila (dados do diário de campo registrados no dia 9 de junho de 2016). Também foi observado que as duas professoras pesquisadas (Camila e Aline) elaboram o material didático com muitas imagens para facilitar a compreensão dos conceitos das palavras e do conteúdo estudado e algumas aulas são feitas por meio de vídeos ou slides, pois em todas as salas de aula têm televisões que podem ser conectadas a um computador ou pen drive e assim há possibilidades de proporcionar uma aula mais dinâmica e atrativa.

O Ministério de Educação e Cultura - MEC fornece livro didático ao INES, mas ambas as docentes também elaboram seu próprio material didático. Durante as entrevistas perguntei a elas, por que não utilizavam apenas o material fornecido pelo MEC e ambas foram unânimes na resposta,

é um livro visualmente poluído para o surdo, ele é confuso, porque o aluno não tem autonomia no Português, então é muito texto, muita informação escrita e são alunos que embora estejam no 4º ano tem uma questão ainda muito da imagem né? Porque eles necessitam muito da imagem como ponto de partida pra ter o entendimento do que está sendo falado, do que está sendo mostrado, então não dá pra utilizar o livro como recurso didático no 4º ano, não que não dê, algumas coisas a gente aproveita, mas seguir o livro, como a gente costuma seguir numa classe de ouvintes, isso se torna humanamente impossível, os alunos não conseguem acompanhar, ficam nervosos porque não conseguem se localizar no livro porque o livro tem muita escrita, e então geralmente eu elaboro minhas apostilas de atividades, quando não são passadas no quadro (PROFESSORA CAMILA 4º ANO, CONVERSA REGISTRADA EM 17 DE OUTUBRO DE 2016).

os livros têm textos muito grandes, tem poucas imagens, a gente que trabalha no mundo da surdez, essa cultura surda acredita e aposta na possibilidade deles aprenderem tanto o Português quanto as outras questões através do letramento visual e esses livros ainda têm poucos recursos visuais, então a gente acaba fazendo apostilas. E assim... também é bom para o professor essa produção, porque obriga ele estudar e a produzir um material pensando na classe que você tem, pra atender a demanda da turma e assim eu aposto sempre, e aí eu vivo também um dilema que eu tenho uma outra companheira de trabalho, a gente as vezes diverge sobre isso. Na hora de construir o material, porque eu tendo a construir um material mais simples, porque eu fico apostando que esse aluno vai ter autonomia pra ler sozinho em algum momento. Sabe aquela coisa? Salto de qualidade? Eu fico apostando que... e eles tentam também ler pequenas frases. É pouco? É pouco, mas é um

ganho pra esse aluno quando ele sabe que consegue ler sozinho. Quando ele encara um livro que ele não conhece nem 10% das palavras é um desestímulo pra ele, né? Ele fala logo: “Eu não sei, é difícil”. Então eu prefiro apostar nesse aluno que vai ler frases mais curtas, mais simplificadas e até porque o livro eu também não dou conta, porque boa parte dos textos que têm no livro eu não sei os sinais. Então, eu prefiro apostar nessa possibilidade de fazer textos curtos, exagerando nas imagens. Exagerando não, explorando as imagens de forma que esse aluno possa chegar e ter autonomia pra ler sozinho em casa, pra tentar lembrar de questões que foram discutidas na turma e eu acho que isso é um ganho do INES, da gente não ser obrigada a trabalhar com esse material didático. Pelo INES não ter comprado até agora nenhum pacote que nos obrigue, como em muitos municípios têm né? De cumprir uma coisa que não reflete a realidade dos alunos e dos professores (PROFESSORA ALINE, 5º ANO, CONVERSA REGISTRADA EM 8 DE NOVEMBRO DE 2016).

Conclui-se que as docentes utilizam o material didático fornecido pelo MEC de forma complementar, porque é um material que não atende as especificidades da educação de surdos, pois os estudantes surdos, por não terem autonomia na leitura da Língua Portuguesa, têm dificuldades com os livros, pois estes têm muita escrita e poucas imagens. Assim, as docentes elaboram seus materiais de acordo com a necessidade e especificidades de suas turmas. Diante disso, durante as entrevistas, as professoras foram questionadas sobre como elaboram estes materiais, se consultam os Parâmetros Curriculares Nacionais e as respostas foram divergentes,

Sim, eu pesquiso em várias fontes além dos Parâmetros, geralmente dependendo da atividade, dependendo do conteúdo, eu tento associar, não só com práticas diárias de vida deles, mas assim, com os eixos temáticos, eu acho que são importantes. E trazendo sempre para uma experiência positiva e contextualizada, pra que eles vejam e tentem associar a aplicabilidade porque senão fica muito solto, né? Algumas coisas ficam... tento fazer com que não sejam atividades, nem apostilas tão mecânicas. São adaptações do currículo que eu realizo, mas eu procuro em diversas fontes, principalmente no que é fornecido pelo MEC até pra você ter um embasamento (PROFESSORA CAMILA, 4º ANO, CONVERSA REGISTRADA NO DIA 17 DE OUTUBRO DE 2016).

Olha, muito pouco Danielle, se eu falasse pra você que eu tenho confiado que esse currículo prescrito que a gente tem na escola, como diz no PPP, ele foi elaborado em cima desse parâmetro, então eu não consulto os parâmetro não, eu já consultei muito pra questão de avaliação, de pensar a avaliação do surdo, mas eu não tenho procurado não. Só da outra vez que eu trabalhei aqui que a gente pôde refazer todo o currículo, né? Aí a gente estudou bastante os parâmetros curriculares, mas nesses últimos dois anos que eu estou aqui, não (PROFESSORA ALINE, 5º ANO, CONVERSA REGISTRADA NO DIA 08 DE NOVEMBRO DE 2016).

Portanto, apenas a professora Camila consulta os Parâmetros Curriculares Nacionais e outras fontes fornecidas pelo MEC e a professora Aline elabora por meio do planejamento de ensino que foi feito a partir dos PCN.

Quanto ao preenchimento de vaga no instituto, o PPP aponta que o requisito fundamental é o diagnóstico da surdez. Em seguida, o processo de avaliação do ingresso ocorrerá a partir da abertura

de um cadastro na Divisão de Regimento Escolar (Dire) e posteriormente, o candidato precisa fazer o exame de Audiometria na Divisão de Audiologia (Diau) que será encaminhado para a Coordenação de Avaliação e Encaminhamento ao Educando (Coae), para passar por avaliações pedagógicas, médica e social. Após a conclusão de todas essas etapas e confirmação do diagnóstico de surdez, havendo vaga, o estudante pode fazer sua matrícula. O número de vagas depende da quantidade de professores disponíveis. As turmas são organizadas por faixas etárias: no 1º e 2º ano são compostas por até 8 estudantes e no 3º ao 5º ano até 10 estudantes. Ao organizar as turmas de acordo com as idades, distribuem-se os professores nas turmas e se estas não tiverem completas abre as respectivas vagas. Por exemplo, para o próximo ano há 13 turmas e 15 professores, contando com os contratados. Cada professor ficará em uma turma e dois ficarão nas oficinas de Matemática e Ciências. A oficina de Língua Portuguesa não está sendo realizada porque não tem professor.

Quanto à avaliação, o PPP (2011, p31) propõe que *deverá ser contínua, sistemática e integral, visando identificar até que ponto os objetivos propostos foram alcançados* e estabelece a obrigatoriedade de que em cada bimestre o professor tem que utilizar o teste e a prova como instrumentos de avaliação, o que poderia descaracterizar uma avaliação qualitativa, uma vez que estes instrumentos estão propostos de forma a *situar o desempenho dos alunos em uma escala de valor cuja notação vai de zero a dez* (OLIVEIRA;GAMA, 2011, p. 52).

Se a proposta de avaliação tiver cunho contínuo, sistemático e integral para que o professor possa identificar até que ponto os objetivos foram alcançados, isto indica uma avaliação que tem como objetivo perceber se os objetivos traçados foram alcançados e criar estratégias para continuar no processo de desenvolvimento do estudante ou refazer as estratégias que não resultaram no esperado. Contudo, a partir do momento que é imposta ao professor a obrigatoriedade de utilizar como instrumentos de avaliação em cada bimestre pelo menos um teste e uma prova, o propósito poderia ser visto como de medir e classificar. De acordo com Oliveira e Gama (2011, p. 51),

os dispositivos usados na avaliação como operação de medida são, pois, instrumentos de medição, quantificação, de distribuição numa escala graduada. Os mais comuns são os testes e as provas. Os testes, como regra geral, são preparados e aplicados aos alunos com a intenção de aferir se determinadas competências e habilidades ou objetivos já são dominados. (...) as provas, por sua vez, são exames aos quais os alunos são submetidos e por meio dos quais devem demonstrar capacidades em determinado assunto ou matéria.

Portanto, podemos perceber que embora os professores possam utilizar outros instrumentos de avaliação, eles são levados a valorar testes e provas, que são instrumentos avaliativos cujo objetivo

é mensurar o estudante, que vai de uma escala de zero a dez, e que se caracteriza por uma avaliação quantitativa.

O PPP (2011) não especifica a forma em que o Instituto está organizado (séries ou ciclos), porém, o documento trata da questão da reprovação, afirmando que os estudantes do Ensino Fundamental I e II e os estudantes do Ensino Médio serão reprovados se tiverem uma frequência anual inferior a 75% do total de horas letivas ou se obtiverem uma média anual inferior a seis, em qualquer componente curricular. Logo, podemos inferir que a organização é em séries. Para que possamos entender melhor esse tipo de organização escolar, trago para a nossa discussão a pesquisadora Fetzner (2011, p. 26-27) Segundo ela,

as séries consistem em oferecer para um grande número de pessoas um mesmo ensino, com os mesmos conteúdos e ao mesmo tempo. De acordo com o ano letivo nas escolas seriadas, dividem-se os conhecimentos em séries, e algumas séries em disciplinas. A atividade escolar constitui-se na tentativa de repassar conhecimentos seriados aos alunos durante o ano letivo. As séries se organizam por meio da divisão dos fazeres e da fragmentação dos conhecimentos a serem trabalhados, reprovando os alunos que não atingem o esperado em alguns dos conteúdos de cada série.

As características citadas no Projeto Político Pedagógico do Instituto (2011) correspondem às características do ensino organizado em séries. Ao analisar este documento, podemos perceber que sua proposta curricular considera que a escolarização do surdo não pode ser da mesma forma que a escolarização de ouvintes, pois é fundamental um método Bilíngue na educação de surdos, em que a Libras é o elemento de estrutura para todas as práticas pedagógicas. Nesse caso, *a proposta curricular é pensada em sintonia com uma metodologia de ensino que concebe o aluno como participante ativo na construção do conhecimento* (PPP, 2011, p. 41). Pois ao proporcionar um espaço em que todos dominam a mesma Língua possibilita a interação, a troca e o diálogo entre os diferentes sujeitos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem.

Logo, podemos entender que, ao conceber o estudante como sujeito construtor de conhecimentos e não apenas aquele que recebe informações e conhecimentos que os professores transmitem, a relação entre professores e estudantes abre espaço para o diálogo. Quanto aos conteúdos abordados na sala de aula, segundo o PPP (2011, p. 41), *são selecionados, levando-se em conta a significância para o aluno e a contextualização*, porém, embora as professoras buscassem trazer a realidade dos estudantes para a sala de aula e embora elas tentassem articular os conteúdos propostos pelo planejamento de ensino com a realidade dos estudantes, elas eram cobradas pelo cumprimento de conteúdos que nem sempre tinham sentido para aqueles estudantes ou apresentava alguma relevância para a turma. Portanto, para promover uma educação significativa e contextualizada, a escola precisaria dar voz aos estudantes, saber ouvi-los, compreendê-los e

valorizar as diferentes realidades e culturas que circulam não só a sala de aula, mas o Instituto de modo geral. Ainda de acordo com o PPP (2011, p. 41), é necessária a *compreensão de que um saber nunca é dissociado de outros. Logo, todos os conceitos/conteúdos podem ser articulados, em perspectiva interdisciplinar*. Para isso, é necessário superar um currículo fragmentado e descontextualizado.

A seguir, abordarei apenas aspectos do Ensino Fundamental I, por ser meu campo de pesquisa, embora o Instituto atenda desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. De acordo com o PPP (2011, p. 53),

o currículo do 1º ao 9º ano seguem os Parâmetros Curriculares Nacionais nos pressupostos teóricos-metodológicos com base na abordagem sociointeracionista de aprendizagem, onde o conhecimento é construído na interação por aprendizes e pares mais competentes (...) O sociointeracionismo é compreendido como facilitador do processo de comunicação entre as partes envolvidas no processo ensino-aprendizagem, no caso específico do CAP/INES, como um fator de fortalecimento da identidade surda em seus aspectos sócio-histórico-culturais.

Logo, em uma perspectiva sociointeracionista, o currículo deveria proporcionar a interação entre sujeitos com diferentes níveis de aprendizagem, estimulando a aquisição de um novo conhecimento por meio da Zona de Desenvolvimento Proximal, que, de acordo com Vigotsky, significa a distância do que a criança faz sozinha e o que ela faz com a ajuda de alguém. O papel do professor é mediar o processo de aprendizagem, expandindo a Zona de Desenvolvimento Proximal, permitindo que o estudante trabalhe além do nível de desenvolvimento real (o que ele sabe fazer sozinho), mobilizando o que tem como potencial mediante experiências pedagógicas que o ajudem a construir o conhecimento e se desenvolver cognitivamente.

Quanto aos procedimentos metodológicos utilizados no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, o PPP (2011) aponta que são organizados em torno de três conhecimentos: de mundo, organização textual e sistêmico. De acordo com Félix (2009, p. 121),

o conhecimento sistêmico é aquele que abrange os vários níveis da organização linguística: léxico-semântico, morfológico, sintático e fonético-fonológico. As pessoas, ao dominarem esse tipo de conhecimento, conseguem construir textos orais e escritos, a partir de escolhas gramaticais adequadas. Elas compreendem enunciados com base no nível sistêmico da língua.

Nas demais disciplinas os conteúdos programáticos, *serão trabalhados, preferencialmente, de forma interdisciplinar através de projetos e temas geradores selecionados de acordo com os conteúdos programáticos, acontecimentos significativos e interesse dos alunos nos diferentes níveis*. (PPP, 2011, p.54)

Percebe-se que embora o INES seja organizado em séries, o PPP (2011) propõe a seleção dos conteúdos programáticos de maneira interdisciplinar, partindo de projetos e temas geradores, essas características atendem as escolas que são organizadas em ciclos, que de acordo com Krug (2006, p.19) procuram romper com a forma como os conteúdos são escolhidos nas escolas tradicionais, pois

os temas centrais são elencados a partir da pesquisa sócio-antropológica; a partir desses temas, são propostos conceitos que serão trabalhados pelas áreas de conhecimento através de assuntos ou subtemas mais específicos, a perspectiva de trabalho das áreas é interdisciplinar; o ⁵Complexo Temático é construído com toda a escola e, a cada ciclo, são escolhidos alguns desdobramentos para o trabalho onde, nas atividades a serem propostas, consideram-se as potencialidades de desenvolvimento da criança ou adolescente na fase em que se encontram os estudantes do ciclo; a concepção de aprendizagem e conhecimento indica que o mesmo é construído em relação dialética: sujeito, meio e cultura, entre desenvolvimento biológico, experiências sociais e elaboração de conhecimentos formais.

Portanto, as escolas em ciclos organizam os conteúdos a partir de uma pesquisa de temas que fazem parte da realidade dos estudantes buscando tornar o processo de ensino aprendizagem significativo e relevante.

Em relação aos temas geradores, os mesmos deveriam surgir de algum problema que os estudantes poderiam trazer ou algum problema que fizesse presente em sala de aula ou na escola e que, dialogando com os conteúdos programáticos da escola, poderiam resultar em uma aprendizagem relevante. Embora o PPP(2011) proponha a seleção de conteúdos por meio de temas geradores, na prática isso não acontece, pois ambas as professoras pesquisadas elaboram seus planos de aula a partir do planejamento de ensino do INES.

De acordo com Fetzner (2011, p. 42), para organizar o ensino que rompa com perspectivas tradicionais e utilize como procedimentos metodológicos o levantamento de conteúdos por meio dos temas geradores, poderíamos refletir sobre alguns passos básicos:

- 1- Escolher, com os alunos ou com a comunidade escolar, um problema a ser estudado, que: apresente relevância social; seja importante para a compreensão de questões locais e globais; seja gerador de ação (o seu estudo possibilite aos alunos fazer algo a respeito, o que não significa, necessariamente, resolver o problema, mas tomar algumas atitudes ou desenvolver algumas práticas que possam colaborar para o entendimento e a superação do problema);provoque uma vida melhor para os envolvidos; necessite do estudo de várias disciplinas escolares para a sua compreensão.
- 2- Buscar, como início das atividades de estudo do problema, o entendimento que

⁵ De acordo com Krug (2006) Complexo Temático se refere a forma de planejar coletivamente e tem como referencial o planejamento do ensino por “Complexos” propostos por Pistrak (após a revolução russa de 1917), acrescentado das discussões trazidas pelo educador Paulo Freire, quando trabalha sobre o Tema Gerador.

os alunos e a comunidade já têm do tema, como ele se apresenta nos grupos sociais que participam da escola, quais são os saberes e os limites de compreensão nos saberes existentes. Quais seriam as *questões geradoras* (perguntas da turma sobre o problema) que orientariam o estudo.

3- Aprofundar os entendimentos já existentes, confrontar com outros entendimentos, problematizar possíveis *percepções mágicas* do problema, analisar de forma crítica diferentes percepções do problema, recorrer à Artes, às Matemáticas, às Ciências e a todas as disciplinas escolares disponíveis para a ampliação do entendimento do problema.

4- Diante dos estudos realizados, propor ações de intervenção da realidade existente. (Grifos da autora)

Logo, para que os conteúdos de sala de aula sejam levantados por temas geradores, é importante que o professor mantenha uma relação baseada no diálogo com seus estudantes e que juntos escolham um problema que seja socialmente relevante para ser discutido em sala de aula. Assim, seria uma forma possível de fazer uma articulação entre os diferentes conhecimentos (os formais e os trazidos pelos estudantes de suas realidades). Poderíamos pensar que, quando levamos em consideração os desejos dos estudantes e suas curiosidades, abordamos conteúdos que vão muito além do que as políticas curriculares nos impõem.

1.1.1 Questões Históricas

Para relatar um pouco da história do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), utilizei como fonte de pesquisa o livro de Solange Rocha (Mestre em Educação Especial pela UERJ e Doutora pela PUC/RJ), “O INES e a Educação de Surdos no Brasil”, para que possamos compreender melhor como ocorreu a sua trajetória. Portanto, os dados fornecidos neste capítulo foram levantados por meio desta fonte documental. Este capítulo é importante para que possamos compreender a importância do INES para a educação dos surdos, assim abordamos o seu processo de criação e de desenvolvimento no decorrer histórico.

O Instituto Nacional de Educação de Surdos, foi fundado no Brasil por E.Huet⁶, um surdo francês, que em junho 1855 apresentou ao Imperador D. Pedro II um relatório que consistia em um plano de criação de um estabelecimento para surdos.

De acordo com as pesquisas desenvolvidas por Rocha (2008), Huet apresentou duas propostas para que o governo pudesse ajudar na criação do estabelecimento, pois a maioria dos surdos pertencia à classe de famílias pobres, e por isso não tinham condições de realizar despesas na área da educação. Dessas duas propostas, uma seria de que o colégio funcionasse no modelo particular, ofertando bolsas e alguma ajuda por parte do Império. A outra proposta seria a de que o Império

⁶ Professor francês, nasceu em Paris no ano de 1822, ficou surdo aos 12 anos, depois de contrair Sarampo.

assumiria todas as despesas funcionando no modelo público. Huet sugeriu ao imperador D. Pedro II a primeira proposta, pois devido sua experiência como diretor no Instituto de Surdos-Mudos de Bourges, na França, argumentava que o modelo privado com o auxílio do Império seria o mais adequado.

De acordo com Rocha (2008), a escola passou a funcionar em 1 de janeiro de 1856, com o nome de Colégio Nacional para Surdos-Mudos, funcionava nas dependências do Colégio M. de Vassimon, no modelo privado, conforme Huet havia sugerido. Nesse mesmo dia, Huet apresentou um programa de ensino que compreendia Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia e História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada (aos que tinham aptidão) e a Doutrina Cristã.

Porém, de acordo com o atual Projeto Político Pedagógico, embora o Instituto para surdos tenha começado a funcionar nessa data, até 1908 esta data era considerada a data de fundação (1 de janeiro de 1856), mas por meio do artigo 7º do Decreto nº 6.892 de 19 de março de 1908 a data de fundação foi transferida para a data de promulgação da Lei 939 de 26 de setembro de 1857, que em seu artigo 16, inciso 10, consta que o Império passa a subvencionar o Instituto.

Em Outubro de 1857, o estabelecimento foi transferido para uma casa maior, localizado no Morro do Livramento, que passou a se chamar Instituto Imperial para Surdos- Mudos.

Em Dezembro de 1861, E. Huet saiu do Instituto e recebeu uma indenização pelo patrimônio material e uma pensão anual por ter sido o fundador da primeira escola para surdos no Brasil. Enquanto aguardava a chegada de um professor que estava se especializando no Instituto de Surdos da França para assumir a direção, o Instituto foi administrado pelo frei João do Monte do Carmo. Em julho de 1862, o professor contratado Dr. Manoel de Magalhães Couto chegou ao Brasil e no dia 1 de agosto tomou posse como diretor do Instituto Imperial para Surdos-Mudos.

Em 1867, faziam parte da grade curricular, as seguintes disciplinas: Leitura Escrita, Doutrina Cristã, Aritmética, Geografia com ênfase no Brasil, Geometria Elementar, Desenho Linear, Elementos de História, Português, Francês e contabilidade. Neste mesmo ano, também foi estabelecido o Decreto nº 4.046 de 19 de dezembro de 1867, o qual decretava o regulamento provisório do Instituto e definia o quadro dos funcionários. Após a divulgação deste regulamento, quem passou a acompanhar o trabalho desenvolvido no Instituto foi a Secretaria de Estado dos Negócios do Império, pois até então, esta responsabilidade cabia ao Marquês de Olinda.

Como um hábito administrativo, em 1868, o ministro do Império Fernando Torres solicitou que o chefe da Secretaria do Estado, Dr. Tobias Rabello Leite, fizesse um relatório descrevendo as condições do Instituto. Logo, Dr. Tobias fez uma avaliação e constatou que não havia ensino, mas sim uma casa de asilo para os surdos. Por este motivo, Manoel Magalhães foi exonerado e Tobias Rabello Leite assumiu o seu lugar. Este tinha muitas ideias e uma delas era oferecer um ensino

profissionalizante, pois ele acreditava que o estudante surdo precisava ter uma profissão para garantir a sua subsistência.

Em 1875, foi publicado a *Iconografia dos Sinais dos Surdos-Mudos*, desenhada pelo ex-aluno Flausino José da Costa Gama, para que os surdos-mudos pudessem manifestar seus sentimentos, desejos, vontades, se expressar, comunicar e partilhar de uma mesma língua com outros surdos.

Devido ao falecimento de Dr. Tobias em agosto de 1896, o professor Joaquim Borges Carneiro teve que assumir a direção, atuando até fevereiro de 1897, pois neste mesmo ano, quem assumiu o cargo de diretor foi Dr. João Paulo de Carvalho. Nesse período a Instituição tinha a denominação Instituto Nacional de Surdos-Mudos.

Quanto a questão curricular, nesse período, os pontos de vistas eram divergentes, pois de acordo com Rocha (2008), todos defendiam a disciplina de Linguagem Articulada, pois argumentavam que as pessoas surdas podiam viver normalmente em sociedade se a escola desenvolvesse todas as suas capacidades, inclusive a de falar. O outro ponto de vista defendia uma profissão e a escrita para a comunicação básica.

Em Março de 1901, foi assinado o Decreto nº 3964, o qual manteve preservado o plano de estudos estabelecido no plano de 1873, que indicava o ensino de Linguagem Articulada e a Leitura sobre os Lábios aos que tivessem predisposição.

Em 1903, o diretor João Paulo Carvalho foi exonerado e por isso, Dr. João Brasil Silvado assumiu a direção do Instituto. Silvado era advogado e um importante abolicionista e já havia sido diretor do Instituto Benjamin Constant. Permaneceu na direção do Instituto de Surdos-Mudos por quatro anos.

Em 1907, o Dr. Custódio Ferreira de Martins assumiu a direção do Instituto e atuou durante 23 anos. Nesse período ocorreu uma obra de ampliação das dependências do Instituto, situado na Rua das Laranjeiras, desde meados do séc. XIX. As obras iniciaram em 1913 e ficaram prontas em 1915.

Em 1911, em virtude do Decreto nº 9198 em seu artigo 09, foi determinado o Método Oral Puro⁷ em todas as disciplinas. Nesse mesmo Decreto, foi criada a seção feminina, que contribuiu para a obra de ampliação do Instituto.

Em 1914, foi constatado que durante os três anos de experiência com o Método Oral Puro, seus resultados não foram positivos.

Em janeiro de 1925, por meio do Decreto nº 16.782, foi organizado o Departamento Nacional

⁷ Método Oral Puro, ou Oralista, de acordo com Meletti e Kassar (2013, p.186) é a abordagem defendida desde as primeiras tentativas de Educação de Surdos em meados do sec. XVII, é aquela que afirma a necessidade de ensinar as pessoas surdas a falar e, por meio da fala, promover todo e qualquer ensinamento. Esse enfoque tem um caráter fortemente normalizador, procurando desenvolver a capacidade de falar naqueles que naturalmente não falam.

de Ensino, em que o INES passou à classe de estabelecimento profissionalizante em que funcionavam as oficinas de sapataria e encadernação.

Em 1926, a tese de doutorado em Medicina do Dr. Arnaldo de Oliveira Bacellar foi publicada, tendo como título “A Surdez-Mudez no Brasil”. Sua tese abordava vários temas, entre eles, havia comentários sobre as Instituições que atendiam pessoas surdas. Bacellar visitou o INES, e diante do que observou, fez severas críticas à gestão do Dr. Custódio, entre elas, de acordo com Rocha (2008, p.60),

Visitando este Instituto em setembro passado, e francamente, enorme foi a nossa desilusão. Desde a entrada, nota-se em todos os cantos a falta de uma administração enérgica e eficiente como requer um Instituto desta natureza. Falta ordem, falta asseio, falta disciplina, falta tudo... Alunos maltrapilhos e descalços, recebendo instruções péssimas, não por falta de professores ou incompetência deles, muito pelo contrário, mas por falta absoluta de material escolar – não há papel, nem lápis, nem livro; a biblioteca e o museu aos poucos foram se dissolvendo, pouco restando deles atualmente. Vai à aula o aluno que quer ir, porquanto não há quem o obrigue a isso. Quanto a métodos de ensino, não existem, por quanto, verdadeiramente, não existe ensino. Não há seleção de alunos – encontramos lá, desde o surdo mudo verdadeiro até o perfeito idiota. No estado em que está, o Instituto Nacional de Surdos Mudos representa o tipo mais acabado de Instituto de “fachada” estando transformado em uma mão e decadente asilo para aqueles infelizes.

Logo, foi constatado mais uma vez, que no Instituto não existia ensino, mas uma casa de asilo para os surdos. As críticas em relação à gestão do Dr. Custódio aumentavam cada vez mais.

Em 1930, Dr. Armando de Paiva Lacerda que era médico otologista assumiu a direção do Instituto. O início de sua gestão tinha como objetivo reorganizar a Instituição. Neste período, de acordo com Rocha (2008, p.67), a sala de aula era diferente dos dias atuais. As mesas dos estudantes não eram individuais, era uma mesa longa retangular com capacidade para oito alunos e o professor ficava numa pequena mesa, tomando a lição de um aluno por vez. O foco era o desenvolvimento da linguagem e o ensino não era dividido por disciplinas, era diferenciado composto por Linguagem Escrita, Oral (leitura labial) e Linguagem Oral/Auditiva, oferecida aos que tivessem resíduo. Os estudos terminavam quando o aluno dominava uma profissão, que eram oferecidas pelas oficinas da Instituição, como encadernação, sapataria, alfaiataria, modelagem e marcenaria.

Em 1937, as obras para ampliar as dependências da Instituição tiveram início e por isso as aulas ficaram suspensas por quase cinco anos. Nesse período foram construídos o ginásio esportivo, o elevador e o auditório.

Em 1947, Dr. Armando foi exonerado por motivos políticos e quem assumiu a direção do INES foi Antônio Carlos de Mello Barreto. Os estudantes tinham muita admiração por Dr. Armando e por isso lamentaram sua saída.

Já em 1951, quem ocupou a gestão da Instituição foi Ana Rímoli de Faria Dória, até 1961. Ana Rímoli convidou a professora Angela Liza de Brienza para ministrar aulas no Instituto e isto significou o retorno do Oralismo, pois Angela defendia a concepção de educação de surdos com foco na oralização, portanto, na busca de que os surdos falassem.

Em Julho de 1957 o Instituto que tinha a denominação Instituição Nacional de Surdos e Mudos, trocou o Mudos por Educação, resultando na denominação atual. Neste mesmo ano, que era o ano de comemoração do seu primeiro centenário, foi promovido a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro. O objetivo era a promoção da educação e assistência aos deficientes da audição e da fala, formando professores especializados. No quadro 1, podemos ver as denominações recebidas pelo Instituto durante sua trajetória histórica.

Quadro 1 – Nomenclatura do Instituto no decorrer de sua história.

1856/1857	Colégio Nacional para Surdos - Mudos
1857/1858	Instituto Imperial para Surdos- Mudos
1858/1865	Imperial Instituto para Surdos-Mudos
1865/1874	Imperial Instituto dos Surdos-Mudos
1874/1890	Instituto dos Surdos- Mudos
1890/1857	Instituto Nacional de Surdos Mudos
1857/2016	Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Em 1974, foi implementado o ensino de Primeiro Grau, de acordo com a Lei 5692/71. Pelo fato da educação de surdos se aproximar do regular, em 1989 foi criado o Ensino Médio.

Segundo Rocha (2008), em 1979, a professora Ivete Vasconcelos, especialista em alunos surdos, em entrevista ao jornal Sabidinho, falou de uma nova corrente filosófica na Educação de Surdos e que estava ganhando adeptos em vários países do mundo, a Comunicação Total⁸. Esta é uma forma de se comunicar por meio da associação do oralismo a gestualismo.

Finalmente, em 1985, Lenita de Oliveira Viana foi indicada para assumir a direção do INES e

⁸ De acordo com Meletti e Kassar (2013, p.195), trata-se de uma proposta que permeou a Educação de Surdos no início dos anos de 1970, defendendo a ideia de que o fundamental era estabelecer a comunicação com o sujeito surdo (Ciccone 1990). Assim, qualquer recurso poderia ser utilizado para alcançar esse fim: fala, leitura orofacial, restos auditivos, gestos sinais, mímica, desenhos e escrita, entre outros. O importante era que se estabelecesse alguma comunicação para que, a partir dela, o aluno surdo pudesse se desenvolver.

de acordo com Rocha (2008) foi um momento histórico muito importante, porque a Educação de Surdos passava por transformações, em que a Oralização e a Língua de Sinais eram bastante discutidos. Para tentar resolver esta questão, a diretora propôs uma pesquisa, na qual, seus resultados serviriam de base para o trabalho que seria desenvolvido no INES.

A ideia da pesquisa era desenvolver um trabalho que ofertasse três alternativas educacionais: Audiofonatório (a única que não utilizava a Língua de Sinais), Comunicação Total e o Grupo Controle. Pela primeira vez estava sendo utilizado a Língua de Sinais no projeto pedagógico da Instituição e cabiam aos pais a escolha entre as três alternativas educacionais.

O quadro 2 mostra alguns métodos de ensino adotados pelo Instituto no séc XX e seus respectivos anos.

Quadro 2 – Alguns Métodos utilizados no Instituto.

1911	Método Oral Puro
1952	Método Oral Puro
1985	Audiofonatório, Comunicação Total e Grupo Controle.

Fonte: Dados da pesquisadora.

O Instituto Nacional de Educação de Surdos é reconhecido pelo MEC como centro de referência nacional na área da surdez, atende surdos/as desde a educação precoce até o Ensino Médio. Proporciona aos sujeitos surdos o ensino regular numa proposta Bilíngue, sendo a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, a primeira língua, e a Língua Portuguesa, a segunda língua, nas modalidades de leitura e escrita, tendo por objetivo a aprendizagem da Libras para se comunicar, interagir e trocar informações com seus colegas da escola, professores, funcionários e familiares e a Língua Portuguesa para que possa se comunicar em ambientes diversos, já que a Língua Brasileira de Sinais não é utilizada pela sociedade.

É o único Instituto de educação de surdos em área nacional e por isso atende estudantes surdos de vários estados, municípios e até de outros países. Além disso, promove fóruns, seminários, congressos, pesquisas e assessorias em todo o território nacional.

Além de oferecer, no seu Colégio de Aplicação, Educação Precoce e Ensinos Fundamental e Médio numa perspectiva Bilíngue, o Instituto também forma profissionais surdos e ouvintes no Curso Bilíngue de Pedagogia no nível de graduação.

A história do INES se faz presente no Projeto Político Pedagógico do Instituto e nos currículos praticados da Instituição, pois é um tema sempre abordado pelas docentes em sala de aula e principalmente no mês de Setembro, em que se comemora o aniversário do INES e o dia do surdo (26 de setembro). As professoras sempre abordavam a História do INES em sala de aula. para que

os estudantes surdos pudessem compreender o processo de criação do Instituto e a importância deste para a Educação dos Surdos.

1.2 Revisão Bibliográfica

Para refletir sobre as questões desta pesquisa, realizamos uma revisão bibliográfica nos seguintes sites: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Banco de Teses e Dissertações da Capes e Banco de Dados do Scientific Electronic Library Online (SciELO) Brasil. As palavras-chave utilizadas para fazer um levantamento dos dados foram: currículo em ação, currículo e cotidiano e currículos praticados. Como esta pesquisa é desenvolvida no INES, vale destacar que foi acrescentado educação de surdos às palavras-chaves, porém os artigos, as teses e as dissertações que tratavam da educação no campo da surdez não estavam relacionados com esta pesquisa.

Assim, na busca foram encontrados inicialmente um total de 213 (duzentos e treze) artigos publicados nas duas bases de dados, entre 2010 e 2015, sendo 199 (cento e noventa e nove) da Anped, 14 (quatorze) do SciELO. Após o levantamento dos artigos, li os resumos para que pudesse perceber quais trabalhos contribuiriam com minha pesquisa. Assim, identifiquei um total de 9 (nove) artigos das duas bases – Anped e SciELO – bem próximos do que estou discutindo. Os artigos desconsiderados abordavam a História da Educação, o estudo bibliográfico sobre Currículo, Currículo de Ciências Físicas em Portugal, Educação Continuada, Educação a distância, Alfabetização, Docência Indígena, Formação Docente como prática do cotidiano, Ensino Rural, entre outros.

Em seguida, foi feita uma leitura mais aprofundada dos trabalhos selecionados para que pudéssemos apontar o problema de cada trabalho, objetivos, metodologia e resultados, de modo que pudéssemos identificar as principais contribuições para esta pesquisa. Finalmente, o material selecionado foi agrupado em temas para que pudéssemos ter uma visão panorâmica dos artigos, assim foram divididos por temáticas: (1) a relação entre currículo e qualidade de educação, (2) currículo como dispositivo disciplinar, (3) currículos praticados. A seguir, as contribuições dos trabalhos, de acordo com as Instituições pesquisadas.

1.3 Contribuições dos artigos selecionados na Anped e SciELO.

A pesquisa na Anped foi realizada no intervalo entre os anos de 2010 e 2015, por meio do GT12 – Currículo e GT 13 – Ensino Fundamental. Foram encontrados no GT 12 um total de 107

(cento e sete) artigos, porém apenas 3 (três) contribuíram com minha pesquisa. No GT 13 – Ensino Fundamental foram encontrados 92 (noventa e dois) artigos, porém apenas 2 (dois) foram selecionados para a colaboração da construção desse trabalho, conforme o demonstrativo das Tabelas 1 e 2.

Tabela 1 – Revisão Bibliográfica Anped – GT 12 Currículo de 2010 a 2015.

Reunião Anual	Publicações no GT 12 de Currículo	Quantitativo de Trabalhos selecionados para a pesquisa
33° 2010	18	1
34° 2011	29	–
35° 2012	15	–
36° 2013	18	–
37° 2015	27	2
Total	107	3

Fonte: Dados da pesquisadora

Tabela 2 – Revisão Bibliográfica Anped – GT 13 Ensino Fundamental de 2010 a 2015.

Reunião Anual	Publicações no GT 13 Ensino Fundamental	Quantitativo de Trabalhos selecionados para a pesquisa
33° 2010	18	–
34° 2011	16	–
35° 2012	19	–
36° 2013	17	–
37° 2015	22	2
Total	92	2

Fonte: Dados da Pesquisadora

No Banco de Dados do SciELO Brasil foram encontrados 14 (quatorze) artigos no intervalo de tempo de 2010 a 2015, sendo que apenas 4 (quatro) foram selecionados para a contribuição da construção desse trabalho, conforme a Tabela 3 mostra. Com as palavras-chaves currículos praticados, foram encontrados apenas 1 em 2013 e 1 em 2014, porém, nenhum trabalho foi selecionado para esta pesquisa.

Tabela 3 – Revisão bibliográfica na SciELO referente ao período de 2010 a 2015

Palavras-chave	Currículo em ação	Currículo e cotidiano escolar
Ano de publicação		
2010	0	1
2011	3	2
2012	0	0
2013	2	3
2014	0	0
2015	1	1
TOTAL	6	6
Trabalhos selecionados para pesquisa	1	3

Fonte: Dados da pesquisadora.

Os trabalhos apresentados pelas duas bases de dados utilizaram diferentes metodologias: entrevistas (TEDESCHI, 2015), entrevistas e questionários (SANTOS, 2015), rodas de conversas com narrativas docentes e história de vida (REIS; CAMPOS, 2015), (REIS, 2010), entrevistas, fotografia e filmagem (MACEDO, 2015), observação, análise documental e entrevistas (FELÍCIO, 2011), além desses instrumentos utilizaram a fotografia e as narrativas (ZAN, 2010) e (RAMOS; ROSA, 2014) a técnica da autoconfrontação, que consiste em utilizar a videogravação do sujeito pesquisado e, posteriormente, as cenas são assistidas pela professora filmada e comentadas com as pesquisadoras (PIZZI; MELO, 2013).

Os artigos foram separados por temáticas, como abordado anteriormente e, no que se refere a currículo como dispositivo disciplinar, apenas um artigo foi selecionado e a principal questão levantada é: (1) Como os dispositivos de poder disciplinar agem no contexto escolar de uma escola pública estadual? (TEDESCHI, 2015). Esse autor constatou que os dispositivos de poder disciplinar são sutis e que estão presentes nos documentos da escola, nas leis que regulamentam as escolas e nas práticas pedagógicas.

Sua pesquisa foi realizada com um grupo de professores do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual, objetivando mostrar dispositivos de controle disciplinar presentes ainda nos dias de hoje nas escolas. Por meio das análises das entrevistas realizadas com os professores pesquisados, o pesquisador constatou que os dispositivos de controle e normalização do poder disciplinar eram postos em ação no currículo escolar, atuando sobre os estudantes, na tentativa de produzir subjetividades disciplinadas.

Esses dispositivos ocorriam por meio da imposição de um comportamento dócil, em que os estudantes deveriam ficar sentados, em silêncio, prestando atenção na explicação do professor. Um dos professores entrevistados disse que tinha uma planilha com o nome de cada estudante e ao lado dos nomes vinte quadradinhos. Se os estudantes se comportassem do jeito desejado pelo docente, em cada quadradinho ele anotava meio ponto, se ele chamasse a atenção do estudante, ele anotava nesta planilha o motivo, que poderia ser porque o estudante estava conversando, usando boné, mascando chiclete ou porque não fez a atividade. Quando o estudante tinha o seu nome anotado por um desses motivos, perdia ponto na prova. Além disso, este professor disse que, para irem ao banheiro ou saírem da sala por qualquer motivo, os estudantes recebiam três passes por bimestre. Se saíssem da sala por qualquer motivo, perdiam um passe. Para cada passe não gasto o estudante ganhava meio ponto. Esta foi uma estratégia utilizada pelo docente pesquisado para manter os estudantes em sala de aula.

Portanto, o pesquisador percebeu que alguns professores pesquisados castigavam os estudantes por tudo que eles consideravam como desvios. As falas nas entrevistas docentes mostraram que eles castigavam os estudantes pela falta de higiene de alguns (quando estão com algum odor desagradável), pela falta de gentileza ao falar e assim os estudantes que não cumpriam as regras eram punidos, pois a escola pesquisada objetivava homogeneizar, padronizar, disciplinar, hierarquizar e excluir.

O pesquisador destacou também que esses processos não aconteciam de forma natural e tranquila, pois existia a inconformidade por parte de outros professores diante desses dispositivos disciplinares, resultando em movimentos de resistência. Em relação à opinião dos estudantes e responsáveis a esses dispositivos disciplinares não foram apontados na pesquisa.

O pesquisador concluiu constando que o espaço escolar é um espaço de constante tensão.

Quanto à temática currículos praticados, destacamos sete artigos e suas principais questões são: (1) Quais principais valores, comportamentos e conhecimentos são considerados pelos estudantes como importantes no desenvolvimento dos currículos praticados? (SANTOS, 2015); (2) Como ocorre a produção dos currículos praticados pelos professores e as relações verticais que se estabelecem em alguns espaços escolares? (REIS, CAMPOS, 2015); (3) Como as professoras lidam com as normas escolares impostas no desenvolvimento dos currículos praticados? (REIS, 2010); (4) Como os estudantes de uma escola de ensino médio no interior de São Paulo percebiam a escola, os currículos praticados, eles mesmos e o mundo em que viviam? (ZAN, 2010); (5) Quais são os desafios e as possibilidades de uma construção do currículo de uma Escola de tempo integral que apontem para uma concepção integral de educação? (FELÍCIO, 2011); (6) Como os PCN influenciam na organização de conteúdos e na organização escolar? (RAMOS E ROSA, 2014); (7)

Qual currículo é desenvolvido na sala de aula, considerando as condições de realização, as prescrições, os imprevistos e os atravessamentos presentes no cotidiano? (PIZZI, MELO, 2013).

Santos (2015) viveu uma experiência em um colégio estadual na zona norte do Rio de Janeiro onde era imposto ao cumprimento do Currículo Mínimo apresentado pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Ao analisar quais eram os valores, os conhecimentos e os comportamentos que os estudantes consideravam importantes, percebeu que todos achavam normal ficarem sentados, copiando, apenas ouvindo explicações de conteúdos que os professores selecionavam, realizarem provas, exercícios e pesquisas na internet que partiam do interesse dos professores e não dos estudantes. Diante disso, Santos (2015) instigou a turma a pensar em outra forma de aprender e fez vários questionamentos, entre eles o que eles entendiam por pesquisa. Seu objetivo era fazer com que os estudantes refletissem outras formas de estudar e aprender, diferente daquela velha metodologia em que o professor ensina e o estudante fica sentado apenas recebendo conhecimentos.

A partir das diversas respostas no que se refere ao entendimento que eles tinham sobre o que é pesquisar, Santos (2015) propôs que a turma fizesse um levantamento de temas de aula que eles gostariam de aprender por meio de diferentes fontes de pesquisa (vídeos, músicas, iconografia, fontes orais, reportagens etc.). Assim, a professora que também é a pesquisadora deste trabalho, por meio dos currículos praticados ultrapassa o que o Currículo Mínimo propõe, fazendo o levantamento de conteúdos a serem abordados em sala de aula por meio de temas selecionados pelos estudantes. Os temas mais escolhidos foram: (1) desigualdade social no Rio de Janeiro; (2) igualdade na mídia e no cotidiano, analisando dois programas de televisão e como tratavam os diversos segmentos; (3) preconceito em relação aos deficientes físicos, tratando de sua aceitação no trabalho; (4) o papel do voto feminino; (5) a sociedade e a música, tocando na questão da associação de alguns tipos de música com alguns segmentos sociais; (6) direito dos estudantes; (7) redes sociais, pensando a utilização do Orkut pelos jovens. Ao final do ano, a pesquisadora constatou que os estudantes se sentiram interessados pelas aulas, pois eles disseram que puderam se expressar, debater, questionar e não apenas receberam conteúdos prontos, o que contribuiu para uma aprendizagem relevante. Isso significa que quando os estudantes participam das escolhas feitas no âmbito curricular se sentem mais interessados.

Reis e Campos (2015) e Reis (2010) escrevem sobre a produção dos currículos praticados que ocorrem por meio da visibilização de conhecimentos que circulam no cotidiano da escola, que estão além dos conhecimentos formais. Abordam as narrativas docentes que indicam como surgem os temas de sala de aula, as relações de diálogo, de trocas de informações e conhecimentos estabelecidas entre as docentes pesquisadas e os estudantes, resultando em temas de aulas que são

estudados no decorrer do ano letivo. As atividades descritas foram: Projetos da Dengue, atividades elaboradas a partir de músicas, reportagens, jogos cooperativos, entre outros. Portanto, as narrativas contribuíram para que os pesquisadores refletissem que quando os conteúdos do currículo prescrito são seguidos sem maiores reflexões, pode não haver contribuição para o desenvolvimento dos estudantes e concluíram que as narrativas docentes mostram o conflito e as tensões vividas entre o prescrito e o vivido, já que elas não se limitam ao que é determinado pelos textos curriculares, aprendem e ensinam por meio de uma relação que permite aos docentes ultrapassarem o que foi proposto. Assim, professores e estudantes criam e reinventam currículos.

Zan (2010) e Felício(2011) acreditam que a análise curricular de uma escola deve ultrapassar os documentos oficiais e ocorrer por meio da percepção de um conjunto de práticas, tensões, conflitos e negociações que permeiam a escola. Nesse contexto, Zan (2010), ao chegar à Escola Estadual do interior de São Paulo, percebeu que os estudantes estavam, em sua maioria, desempregados ou inseridos em condições de trabalhos informais, assim a escola mostrou-se um espaço permeado de conflitos. A pesquisa discute o uso da fotografia como recurso metodológico tendo como objetivo central investigar o modo pelo qual o currículo se realizava no âmbito da instituição. Além das análises de documentos relativos às reformas curriculares e de materiais levantados no arquivo da escola, a pesquisa valeu-se da metodologia da história oral para investigar as ações dos múltiplos sujeitos envolvidos no processo educativo. Por meio das imagens que os próprios estudantes capturavam, eles percebiam o desenvolvimento curricular da escola. Esta se mostrou, nas fotografias, um espaço de conflitos sociais, que viraram temas de discussões da pesquisa: violência, condições precárias da escola e do próprio bairro, uso de drogas, corrupções, pichações etc.

Em uma dessas discussões, um estudante denunciava a presença de um ensino sem sentido e pautado pela repetição, causado pela precária formação dos profissionais. Como resultado da pesquisa, Zan (2010) constatou que a atividade utilizando a máquina fotográfica gerou motivação entre os estudantes, que pode ser compreendida como uma ruptura com a rotina da escola. Por isso, alguns demonstraram certa surpresa ao deparar-se com a imagem que produziram e se reconheceram como sujeitos na produção do conhecimento sobre a realidade pesquisada, podendo ser ouvidos, por meio de suas falas e queixas, refletindo e discutindo temas nunca abordados antes na escola.

Felício (2011) desenvolveu sua pesquisa em um contexto educacional instalado em um conjunto habitacional, no interior de São Paulo, em que três favelas participaram de um programa de desfavelização; porém, no primeiro ano de funcionamento da escola nova, Felício (2011) observou que, em termos de currículo, a escola não atendia as necessidades dos estudantes e não

considerava a cultura local, necessitando a redefinição de normas e valores. Isso resultou na manifestação de alguns estudantes por meio de um comportamento agressivo, predatório em relação à escola e violentos em relação aos docentes. Por isso, foi estabelecido uma parceria “*entre a escola de ensino regular público e a instituição de educação não-formal, que trabalha com processos educativos com a intenção de desenvolver ações, em parceria com a escola regular*” (FELÍCIO, 2011, p. 8), proporcionando uma educação integral. Assim, a instituição formal ficou encarregada de trabalhar áreas do conhecimento estabelecidas pelos PCN e a não formal ficou encarregada de focar em aspectos socioeducativos e culturais. A pesquisadora constatou os desafios que a escola teria que superar para proporcionar a construção de um currículo de educação integral: (1) O processo de reflexão desenvolvido pelos docentes da escola, em relação aos comportamentos de revolta dos estudantes, contribuiu para a tomada de consciência de que a escola não pode tudo em termos educacionais, pois existe limitação do sistema, de estrutura, de espaço, do tempo, do regime de trabalho e formação dos docentes; (2) É possível estabelecer parceria com outras instituições para contribuir com o desenvolvimento dos educandos; (3) Para proporcionar uma educação integral para os estudantes é preciso ampliar e expandir o conceito de currículo que pode ser composto pela dimensão formal e não formal; (4) A integração acontece quando as duas instituições compartilham o mesmo objetivo no cotidiano, favorecendo o desenvolvimento dos estudantes.

Ramos e Rosa (2014) buscaram compreender como os docentes lidam com as noções presentes nos PCN para o Ensino Médio e Orientações Curriculares Nacionais e como as práticas docentes se relacionam com a reorganização do espaço escolar referente à disciplina de Química de uma escola. Constataram que o laboratório de Química da escola pesquisada foi resignificada e transformada em uma sala de projetos para serem abordados trabalhos temáticos e interdisciplinares, o que resultou na lamentação de alguns professores dessa disciplina. Essa transformação ocorreu por influência dos PCN e Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2006, que defendem a formação interdisciplinar e contextualizada, possibilitando que os estudantes tenham uma visão de Química como conhecimento obtido nas ações do cotidiano e não mais como um conhecimento abstrato. Portanto, essa temática nos instiga a refletir que as políticas curriculares provocam efeitos em algumas escolas, não apenas nos conteúdos, mas também na reconfiguração de lugares.

Pizzi e Melo (2013) analisaram a atividade docente de uma professora do 2º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Maceió, diante das políticas curriculares que, no entendimento das pesquisadoras, apesar de se apresentarem como guias ou orientações, na verdade possuem um caráter prescritivo. As pesquisadoras observaram que na escola pesquisada não é feita nenhuma discussão, coletivamente, em relação aos conteúdos que podem ser adequados para

atender as necessidades dos estudantes, sendo que esta questão é a maior dificuldade da professora pesquisada. Assim, esta utiliza as Matrizes Curriculares do Município de Maceió e os PCN para a elaboração de seus planejamentos e também utiliza dos imprevistos, abordando temas de acordo com seus interesses e não por meio dos interesses da turma. Por meio do observado, as pesquisadoras inferiram que a professora, muitas vezes, improvisava pela falta de uma proposta curricular mais clara na escola, que pudesse orientar os planejamentos dos docentes quanto aos temas abordados em sala de aula. Essa questão levantada pelas pesquisadoras merece uma análise, pois de acordo com Fetzner (2011, p. 44) os temas de aula podem partir do diálogo entre professor e estudantes e afirma que:

planejar o ensino em diálogo com os alunos e a comunidade escolar exige, do docente, uma abertura para investigar, aprender, refletir sobre temas ainda não convencionais às escolas. Implica perceber o ato de ensino como concomitante ao ato de aprender, em que as disciplinas escolares ganham sentido na compreensão/solução dos problemas estudados.

Assim, mesmo não havendo uma proposta curricular clara, a professora poderia partir do diálogo com seus estudantes para o levantamento de conhecimentos a serem discutidos em sala de aula e assim ela elaboraria seus planejamentos de forma contextualizada e com a participação dos estudantes.

Pizzi e Mello (2013) constataram que em razão de a docente utilizar uma prática arraigada de opiniões, valores e princípios subjetivos, isso causava questionamentos por parte dos estudantes, pois estes nem sempre concordavam com o ponto de vista levantado pela professora e esta, por sua vez, ignorava as opiniões dos seus educandos, o que resultava em uma relação conflituosa.

Quanto à temática a relação entre o currículo e a qualidade da educação: (1) Quais são as práticas de qualidade nas escolas públicas brasileiras produzidas, cotidianamente, pelos professores e estudantes? (MACEDO, 2015). Esse autor desenvolveu seu trabalho em uma escola da Rede Municipal do Rio de Janeiro e aponta que além da noção hegemônica de qualidade que está diretamente relacionada com os resultados obtidos pelas escolas nas avaliações externas aplicadas em todo o país, o pesquisador busca identificar outra noção de qualidade. Nessa direção, ao ir a campo constatou que a professora pesquisada recém havia chegado à rede e que embora ela gostasse que seus estudantes trocassem ideias, utilizava uma metodologia de alfabetização tradicional, o que não correspondia à metodologia da escola, que era sociointeracionista. Por este motivo, a professora foi convidada para fazer um curso de Pró-Letramento.

A partir desse curso, a professora mudou sua metodologia e passou a utilizar textos e abordar temas escolhidos pela turma. A professora relatou que trabalhava por meio de músicas com rimas,

cartazes, tabuada cantada, enfim, uma metodologia que despertava os interesses das crianças, que aprendiam brincando. Portanto, não eram mais apenas os conteúdos formais que faziam parte dos currículos praticados, mas currículos que envolviam diferentes pedagogias com práticas escolhidas de acordo com os seus objetivos, que visavam à formação do estudante de maneira global. Logo, rompia-se com a visão de qualidade de educação baseada apenas na quantificação de conteúdos formais que precisam ser cumpridos por meio do prescrito e visibilizava-se uma qualidade socialmente referenciada, pautada na valorização dos interesses dos estudantes e nos seus conhecimentos, que levava em consideração não apenas os resultados adquiridos pelos estudantes, mas a formação docente, as condições de trabalho, a estrutura da escola, entre outros.

Portanto, para compreender como estes trabalhos contribuem com a presente pesquisa, um primeiro elemento que merece destaque é a percepção que alguns pesquisadores tiveram quanto à necessidade de investimentos na formação docente. Alguns professores apresentaram uma prática baseada no imprevisto, um ensino descontextualizado, esvaziado de sentido para o estudante, desconsiderando suas opiniões e realidades, pautado na repetição mecânica de conteúdos, baseado nas subjetividades dos docentes, resultando em uma relação conflituosa entre docentes e discentes (PIZZI e MELO, 2013; ZAN, 2010; FELÍCIO, 2011 – SciELO).

Em contrapartida, podemos observar docentes que burlam as políticas curriculares e realizam práticas curriculares que despertam o interesse dos estudantes, por meio de conteúdos que os próprios estudantes escolhem, por meio de projetos contextualizados, atividades com música, reportagens, jogos, entre outros. Desse modo, o estudante não é apenas receptor de conteúdos, pois por meio de uma relação de diálogo e de troca de informações, os estudantes se sentem partes integrantes no processo de aprendizagem. Assim, os professores rompem com os conteúdos propostos pelas políticas curriculares e trabalham conteúdos a partir da realidade local, contribuindo não apenas com a formação cognitiva, mas com a formação global do estudante (SANTOS, 2015; REIS e CAMPOS, 2015; REIS, 2010 - ANPED).

No que se refere à formação docente, percebemos que a pesquisa realizada por Macedo (2015) revelou a falta de preparação de alguns professores, pois, em sua pesquisa, ele constatou que a professora aplicava uma pedagogia tradicional por não saber trabalhar de outro jeito. No entanto, foi convidada pela escola para realizar um curso de formação e, a partir daí, os conteúdos das suas aulas passaram a ser escolhidos coletivamente.

Um segundo elemento que destacamos é como o currículo oculto está presente nos espaços escolares de várias maneiras, algumas por meio das relações de poder que estão nas normas, regras e orientações de políticas públicas. Percebemos, nessa revisão, a influência que essas políticas têm não apenas nos conteúdos a serem aplicados nas escolas, mas também na reconfiguração dos

lugares de algumas disciplinas em algumas escolas. Essa questão ficou evidente na pesquisa de Ramos e Rosa (2014), em que o laboratório de Química foi substituído por uma sala de projetos, para que outras disciplinas também pudessem realizar atividades nesse espaço, tomando todas as disciplinas, de modo equânime, e não destacando algumas. Assim, percebemos as relações de poder entre políticas curriculares e escolas. Essas relações de poder também são visíveis dentro da própria escola, em uma relação vertical de hierarquia que são percebidos quando alguns docentes utilizam da sua autoridade em sala para poder manter o comportamento desejado, os valores desejados e caso sejam contrariados punem os estudantes com castigos (TEDESCHI, 2015). Comportamento e valores desejados pelos docentes e pela escola não estão presentes no currículo prescrito, mas por meio de um currículo oculto. Segundo Sacristán (2007,131-132),

Ao lado do currículo que se diz estar desenvolvendo, expressando ideias e intenções, existe outro que funciona subterraneamente, que se denomina oculto. Na experiência prática que os alunos/as têm se misturam ou interagem ambos; é nessa experiência que encontraremos o currículo real.

Portanto, para compreender o processo de criação e desenvolvimento dos currículos praticados de uma escola, é importante identificar não apenas os conteúdos que estão prescritos nas propostas curriculares, mas identificar o que não está presente nos documentos nem nas falas dos professores, mas nas ações, nos comportamentos, nos valores e atitudes cobrados e ensinados pelos docentes, nas regras e normas da escola.

1.4 Contribuições das teses e dissertações selecionadas na Capes.

Além da revisão de artigos, também foi feito um levantamento de teses e dissertações no banco da Capes. Assim como os artigos selecionados, percebi que algumas teses e dissertações dialogavam com minha pesquisa e outras não. Encontrei o total de 44 (quarenta e quatro) dissertações e 19 (dezenove) teses do período de 2010 a 2015, no entanto apenas 3 (três) dialogavam com esta pesquisa. As pesquisas, que não contribuíam com meu trabalho, abordavam sobre formação de professores, conceito de infância, currículo no ensino médio, currículo no ensino superior, educação quilombola, currículo de educação física, entre outras disciplinas. Vale destacar que, assim como feito com o levantamento de artigos, acrescentei as palavras-chave “educação de surdos”, mas as teses e as dissertações realizadas nesta área abordavam o ensino de Libras na grade curricular da educação de surdos. Para fazer o levantamento de trabalhos que pudessem contribuir com a presente pesquisa, foram utilizadas as mesmas palavras-chave para fazer o levantamento dos artigos: currículo em ação, currículo e cotidiano, currículos praticados. A Tabela 4 apresenta o demonstrativo do total de teses e dissertações encontradas no período de 2010 a 2015.

Tabela 4 – Teses e Dissertações encontradas no período do ano de 2010 a 2015.

Ano	Teses	Dissertações	Quantitativo de trabalhos selecionados para esta pesquisa
2010	0	2	–
2011	8	22	2
2012	8	13	–
2013	3	7	1
2014	0	0	–
2015	0	0	–

Fonte: Dados da pesquisadora.

Diante do exposto, duas pesquisas apresentavam a temática currículos praticados e levantavam as seguintes questões: (1) Quais são as escolhas e organização de conteúdos escolhidos por uma professora de Ciências que leciona do 7º ano ao 9º ano, em uma escola pública no estado de São Paulo? (SANTANA, 2011), (2) O que se ensina e como se ensina Geografia e qual o grau de importância dos conteúdos ensinados para os estudantes das escolas ribeirinhas? (SOUZA, 2013). No que se refere à temática, relação entre currículo e qualidade de educação, destacamos uma tese que levanta a seguinte questão: (3) Como a ação gestora escolar, que cuida da implementação da Nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008), pode contribuir para que esta Proposta auxilie na melhoria da qualidade na escola pública paulista? (ABRAHÃO, 2011).

As metodologias das três pesquisas foram em uma perspectiva qualitativa, utilizando diversos instrumentos: estudo de caso, por meio de observações e entrevistas (SANTANA, 2011), abordagem multirreferencial destacando a fenomenologia, por meio do diálogo com a comunidade em que a escola está inserida, conversas com professores e estudantes (SOUZA, 2013) e pesquisa de campo, documental, bibliográfica e entrevistas junto aos professores e gestores (ABRAHÃO, 2011).

Santana (2011) e Souza (2013) buscaram identificar as escolhas curriculares no contexto escolar. Santana (2011) em sua Dissertação de Mestrado pesquisou os currículos praticados de Ciências em três salas de aula, numa escola pública em São Paulo e Souza (2013) em sua Tese de Doutorado pesquisou o estudo de Geografia em escolas da comunidade ribeirinhas amazônicas. Ambos acreditam em um ensino em que os conteúdos tenham sentido aos estudantes, porém ao irem à campo perceberam que a concepção de currículo por parte de muitos docentes é de que este se limita a um conjunto de listagem de conteúdos que precisam ser transmitidos para os estudantes, a fim de que possam cumprir o que as políticas curriculares propõem às escolas. Os pesquisadores perceberam falta de articulação entre o conteúdo abordado em sala de aula e as realidades dos

educandos. Entretanto, Santana (2011) constatou que esse pensamento ocorre por falta de formação docente, pois a professora pesquisada confessava não saber trabalhar de outro jeito, por isso os livros didáticos e a história de vida da docente influenciavam nas escolhas dos conteúdos. Santana (2011) evidenciou que não basta fornecer materiais para as escolas e que existe uma necessidade de investir em curso de formação para os professores.

Souza (2013) ao chegar à Comunidade de Menino Deus – Itaboraí do Meio (Várzea) e Santa Maria – Vila Amazônica (terra firme), se deparou com uma proposta curricular de caráter urbano, totalmente descontextualizado com a vida daqueles estudantes, conduzindo uma aprendizagem conturbada. Assim, o pesquisador percebeu a necessidade de discussões coletivas que pudessem contribuir com a construção de um currículo multicultural. Ficou evidente para Souza (2013) que os estudantes não se sentiam partes integrantes da escola, vão e voltam da escola sem dar importância ao conteúdo porque este não tem sentido para suas vidas. No entanto, assim como Santana (2011), Souza (2013) destacou a necessidade de investimento em cursos de formação para os professores e também fez este levantamento, pois percebeu que a negação em levar para a sala de aula conhecimentos que os estudantes trazem das suas realidades se dá pelo desconhecimento docente em não saber transpor os conteúdos geográficos para as realidades existentes, resultando em um ensino distante das realidades dos estudantes.

Abrahão (2011) em sua Tese de Doutorado constatou que o Novo Currículo da SEE/SP não teve o resultado de qualidade esperado por apresentar uma ação impositiva, no sentido de impor conteúdos que nem sempre faziam parte da realidade dos estudantes ou porque eram conteúdos que os próprios professores desconheciam (dados levantados nas entrevistas), o que significa uma contradição com o discurso democrático de gestão, inclusive no discurso oficial. Quanto à concepção de qualidade escolar compreendida pela SEE/SP, entende-se pela recuperação dos baixos índices de aproveitamento escolar medido por meio das avaliações externas. Por mais que gestores e professores não concordassem com a Nova Proposta Curricular, sofriam pressão da Diretoria Regional e se colocassem dificuldades na implantação da Proposta, os supervisores, que de acordo com a pesquisa, são as pessoas responsáveis pelo monitoramento das escolas e apoio do trabalho docente em sala de aula, não saíam mais da escola para poder monitorar se os professores estavam cumprindo com o “proposto”.

Constatou-se que a Nova Proposta Curricular do estado de São Paulo retirava a autonomia do professor, uma vez que direcionava o trabalho pedagógico do professor e estabelecia que os resultados das avaliações deveriam ser centrados, unicamente, nos conteúdos dos cadernos do professor. Logo, os professores se sentiam como executores de ordens, como se não tivessem criatividade e capacidade para analisar, de modo crítico, suas práticas pedagógicas. Portanto, por

meio das análises dos relatos dos professores e gestores, a implementação da Proposta Curricular da SEE/SP resultou apenas no “faz-de-conta” que se ensina, que se aprende e que se tem a vivência de uma gestão democrática.

Portanto, as teses e dissertações trouxeram contribuições relevantes para uma análise mais consistente quanto ao cerne do problema levantado nesta pesquisa: o delineamento e implementação de políticas de controle curricular que regulam os conteúdos curriculares das escolas. Um primeiro elemento que destaco é a relação entre a qualidade de educação e os conteúdos abordados nas escolas. Embora esta pesquisa não tenha a intenção de aprofundar o conceito de qualidade de educação, acredito ser pertinente fazer uma discussão sobre, pois, de acordo com as observações feitas no INES, percebe-se que alguns docentes atrelam a qualidade da educação ao quantitativo de conteúdos cumpridos em sala de aula, de acordo com o que é proposto pelo programa curricular da Instituição. Por isso, Abrahão (2011) aborda o conceito de qualidade e, segundo sua pesquisa em relação ao termo, constatou que é polissêmico e que se refere a três perspectivas de acordo com o momento histórico: (1) qualidade de educação se restringia a possibilidade ou impossibilidade de acesso à escola. Para solucionar o problema, o número de escolas foi ampliado; (2) o conceito de qualidade passou a se referir ao fluxo escolar, ou seja, número de estudantes que entravam e número de estudantes que saíam; (3) qualidade submetida à cognição dos estudantes, medidos por meio das avaliações externas.

Macedo (2015) também abordou a questão da qualidade de ensino que, muitas vezes, está submetida à quantificação de conteúdos para atender às avaliações externas. Ao problematizarmos o conceito de qualidade da educação, trago, para nossas discussões, Fetzner (2011, p. 10), pois a pesquisadora critica essa qualidade de educação ligada à:

(...) formas de controle da produção (no caso, o controle dos conhecimentos escolares oportunizados aos estudantes, por meio da avaliação externa e do currículo único nacional) e do que seria considerado como aproveitamento dos estudantes escolarizados (sua inclusão no mercado). Em consequência, resultam em propostas educacionais que se focalizam na mediação, preferencialmente realizada por meio da avaliação externa.

Contraopondo-se a este conceito de qualidade, Fetzner (2011, p. 11) afirma que:

(...) ganham destaque, nesse debate, as escolas de qualidade social, definidas por Azevedo (1998) como comprometidas com:

- (1) a transformação social, uma vez que focalizam suas ações no entendimento de que a sociedade excludente necessita ser superada;
- (2) a instrumentalização dos sujeitos para uma leitura crítica da realidade, que lhes permitam perceber as contradições desenvolvidas pela concentração da riqueza, da tecnologia e da Ciência;
- (3) o exercício da cidadania, transformando a escola em um espaço de vivência de

direitos e da ética nas relações com os outros e com o ambiente;
(4) a vivência da relação solidária entre homens e mulheres, na construção de possibilidades de emancipação de todos em uma sociedade mais justa e fraterna.

Portanto, poderíamos indagar se as políticas curriculares vigentes hoje nas escolas e no âmbito da educação atendem à concepção de qualidade de educação que supere a de uma sociedade excludente, que forneça instrumentos aos estudantes para proporcionar uma formação crítica em relação ao mundo em que vivem, para que possam exercer seus papéis de cidadãos e, por fim, uma educação que de fato promova a justiça e a igualdade.

Um segundo elemento que destacamos é o caráter das políticas curriculares que, de acordo com os resultados dessa revisão bibliográfica, embora se apresentem como orientações, tem caráter de imposição, desconsiderando as realidades locais. O ensino é visto como um conjunto de conteúdos que devem ser apreendidos pelos estudantes, tirando a autonomia do professor, em sala de aula. Em contrapartida, os professores que burlam essas políticas e abordam não apenas conteúdos que estão nos documentos curriculares, mas conteúdos que têm sentido para os estudantes, por meio de práticas curriculares que levam em consideração os interesses dos estudantes e suas realidades, mostram um resultado na aprendizagem mais eficiente, já que as escolhas de temas e conteúdos são escolhidos coletivamente.

Vivemos um momento de intensa discussão acerca da implantação de uma Base Nacional Comum Curricular, que impõe que todos os estudantes aprendam as mesmas coisas, ao mesmo tempo em âmbito nacional. Entretanto, podemos observar que a pesquisa desenvolvida por Souza (2013) deu-se no Amazonas, onde o pesquisador precisava viajar horas de barco para chegar à escola que ficava localizada em comunidade ribeirinha. O pesquisador questionou a estrutura e organização do currículo prescrito que apresentava características distintas da realidade daqueles estudantes, tratando de conteúdos que atendiam uma clientela urbana e não ribeirinha. Desse modo, podemos refletir: a Base Nacional Comum Curricular, uma política pública de caráter obrigatório, atende a necessidade de todos os estudantes do Brasil? A quem ela atende? Por que devemos abordar os conteúdos impostos por ela e não outros conteúdos? Que formação a Base Nacional Comum Curricular pretende oferecer aos estudantes? Trago essas indagações não apenas para a escola em que estou realizando minha pesquisa, mas para todos nós que somos professores de escola pública e que pretendemos de fato proporcionar uma escola de qualidade aos nossos estudantes.

Portanto, os trabalhos selecionados para contribuir com a elaboração desta pesquisa ajudaram a levantar os seguintes questionamentos para o campo:

- O que o INES define como qualidade de educação?

- Quais saberes e valores as professoras priorizam?
- Qual formação as professoras pretendem proporcionar aos seus estudantes com suas práticas curriculares?
- Quais conhecimentos são visibilizados em sala de aula pelas professoras pesquisadas?

Estas questões serão respondidas na conclusão deste trabalho.

No próximo capítulo, abordaremos a concepção de currículo de acordo com os pesquisadores Sacristán (2007), Oliveira (2005, 2006), Fetzner (2011, 2014), Paro (2011), Silva (2015), Goodson (2013) e Lopes e Macedo (2011) e os currículos praticados no Instituto Nacional de Educação de Surdos.

2 - CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO ESCOLAR, OS CURRÍCULOS PRATICADOS E NARRATIVAS DOCENTES.

Esta pesquisa buscou compreender como são os processos cotidianos de criação e de desenvolvimento dos currículos praticados por duas professoras do Colégio de Aplicação do INES, dos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Neste capítulo apresentamos diferentes concepções curriculares de acordo com autores como Sacristán (2007), Oliveira (2005, 2006), Fetzner (2011, 2014) e Paro (2011), que defendem uma concepção emancipatória de currículo.

Diferentemente das teorias tradicionais, em que o currículo escolar é visto apenas como um conjunto de conteúdos que precisam ser transmitidos para os estudantes por meio das disciplinas, estes pesquisadores entendem o currículo para além dos conteúdos, implicando processos, conhecimentos escolares, valores, ao cotidiano da sala de aula e tudo que diz respeito ao que ensina, como se ensina, por que se ensina e para que se ensina. Além desses pesquisadores, trago para a contribuição de nossas discussões Silva (2015), Goodson (2013) e Lopes e Macedo (2011), que abordam a concepção de currículo em diferentes perspectivas históricas. Além disso, este capítulo apresenta as narrativas docentes por meio de conversas informais e entrevistas, para que possamos compreender o processo de criação e desenvolvimentos dos currículos praticados em duas turmas dos anos iniciais.

O tema sobre o currículo escolar é assunto frequente nas reuniões pedagógicas do INES e após a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular, esta política de controle curricular também tem sido bastante discutida no meio acadêmico. De acordo com as leituras feitas sobre a concepção de currículo, foi possível observar que é um termo polissêmico, ou seja, possui vários significados. De acordo com Lopes e Macedo (2011, p. 19),

desde o início do século passado ou mesmo desde um século antes, os estudos curriculares têm definido currículo de formas muito diversas e várias dessas definições permeiam o que tem sido denominado currículo no cotidiano das escolas. Indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos.

Ou seja, definir sua concepção não é tarefa fácil, pois existem várias perspectivas e vários conceitos que são definidos historicamente. Outro pesquisador que nos ajuda a entender sua concepção é Goodson (2013, p. 31), que contribui afirmando que *a palavra currículo vem da palavra latina scurrere, correr e refere-se a curso (ou carro de corrida). As implicações etimológicas são que com isso o currículo é definido como curso a ser seguido, ou mais especificamente, apresentado.*

Diante disso, percebemos a origem do pensamento de alguns professores do setor pesquisado, ao compreenderem que o currículo é apenas um conjunto de conteúdos que precisam ser seguidos e cumpridos, minimizando sua dinâmica. Entretanto, com os avanços de pesquisas nessa área, nos deparamos com algo complexo que está voltado a atender um determinado espaço e uma determinada época e por isso não é um conceito estático, varia no decorrer da história. Nesse contexto, segundo Fetzner (2011, p. 16),

houve um tempo em que se entendia por currículo apenas aquilo que se referia aos conteúdos explícitos do ensino, ou seja, os conteúdos que eram indicados como conteúdos ensinados na escola. O primeiro livro que trata especificamente como um campo de estudos sobre a educação é Bobbitt, em 1918: *The Curriculum*.

Logo, o que ainda presenciamos nos dias atuais é que alguns professores têm a concepção de que o currículo é um conjunto de conteúdos que precisam ser transmitidos em sala de aula. Esse pensamento faz parte de uma concepção de currículo em uma pedagogia tradicional que, de acordo com Silva (2015, p. 12), implica o entendimento de Bobbitt, segundo o qual “*os estudantes devem ser processados como um produto fabril*”, ou seja, o sistema educacional era organizado de modo que os objetivos eram indispensáveis e tinham que ser cumpridos com precisão, por meio de métodos eficientes para alcançar estes objetivos e resultados que pudessem ser mensurados. Ainda, de acordo com este autor, “*na perspectiva de Bobbitt, a questão do currículo se transforma numa questão de organização. O currículo é simplesmente uma mecânica*” (SILVA, 2015, p. 24).

Quando priorizamos a quantificação, os objetivos e os métodos para mensurar o resultado escolar dos estudantes, padronizamos, tratamos os estudantes de forma homogênea, como se todos tivessem o mesmo nível de conhecimento, de entendimento e de leitura de mundo.

Contudo, ao pensar que a concepção de currículo atende ao contexto histórico de cada época, entendemos que com a ascensão e desenvolvimento industrial no Brasil (primeiras décadas do século passado), houve uma necessidade em preparar homens e mulheres para atender o mercado de trabalho, para que pudessem compor a mão-de-obra e, por isso, foi necessário um currículo tradicional tecnocrático, no qual o objetivo era a formação dos indivíduos para que fossem encaminhados para o trabalho. Assim, Fetzner (2011, p. 41) afirma que o currículo tradicional,

vai tornar as necessidades do mundo do trabalho foco da formação na escola, e que vai propor, como ponto forte de seu desenvolvimento, métodos eficientes de organização e planejamento e, como desencadeador do planejamento, a ênfase nos objetivos do ensino, o que dá o caráter tecnicista dessa proposta.

Ou seja, o currículo tradicional tecnocrático é organizado para formar um sujeito passivo, que tenha habilidades apenas para exercer uma determinada função, deixando de dar importância ao

pensamento questionador e crítico do estudante. Este é formado para ouvir e ter um comportamento dócil em relação à sociedade em que vive. Além do currículo voltado para a formação do indivíduo para atender o mercado de trabalho (currículo tecnocrático), concepção defendida por Bobbitt e Taylor, existe outra vertente da concepção tradicional de currículo, que é a concepção progressiva defendida por Dewey. Segundo Silva (2015, p. 23),

para Dewey, a educação não era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta, como um local de vivência e prática direta de princípios democráticos. A influência de Dewey, entretanto, não iria se refletir da mesma forma que a de Bobbitt na formação do currículo como campo de estudos.

Com isso, percebemos as diferentes concepções sobre currículo e conforme o tempo foi passando, outros conceitos foram elaborados para que pudessem atender às necessidades sociais de um dado momento. As perspectivas críticas e pós-críticas de currículo, são as mais recentes e, segundo Silva (2015, p. 17),

as teorias tradicionais trabalham: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos. Teorias críticas trabalham ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência. Teorias pós-críticas trabalham identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

Logo, percebemos que não existe apenas um conceito sobre currículo e que este também não é neutro. Por isso, ao escolher determinados conteúdos, metodologia, organização da sala de aula, organização dos horários, materiais utilizados, entre outros, existe uma intenção que produz efeitos na formação dos estudantes, em suas visões de mundo. Por isso a importância na escolha dos conteúdos e culturas que são visibilizados na sala de aula. Nesse contexto, podemos inferir que existe uma relação de poder. Segundo Silva (2015, p. 48),

currículo e poder – essa é a questão básica que estrutura a crítica do currículo desenvolvida por Apple. A questão básica é a da conexão entre, de um lado, a produção, distribuição e consumo dos recursos materiais, econômicos e, de outro, a produção, distribuição e consumo de recursos simbólicos como a cultura, o conhecimento, a educação e o currículo.

Portanto, ao refletir sobre o currículo escolar, é necessário pensar na relação de poder entre ele e a formação que será proporcionada aos estudantes, na relação de poder entre o currículo e os conhecimentos, pois nas escolhas destes visibilizamos uns e silenciemos outros. Além disso, nas escolhas feitas ao praticar o currículo, favorecemos um determinado grupo social e uma determinada cultura. Por isso, a necessidade de pensar que mais importante do que ensinar

determinados conteúdos seria nos indagar por que esses conhecimentos e não outros. Estes conteúdos escolhidos atendem quais estudantes? Quais metodologias atendem as necessidades dos estudantes? Por que esta prática e não outra? Para ajudar com nossas reflexões nas questões levantadas, trago para a discussão Paulo Freire, que, apesar de nunca ter tratado especificamente em suas obras e pesquisas sobre a concepção de currículo, sempre nos fez refletir sobre quais conteúdos são relevantes aos nossos estudantes. Paulo Freire defendeu uma perspectiva educacional crítica libertadora, em que os conteúdos da sala de aula deveriam ser selecionados pelo diálogo entre o professor e os estudantes para que tivessem relevância e articulação com o cotidiano dos educandos, por meio do diálogo, da investigação. O professor que trabalha nessa perspectiva, se situa como professor pesquisador e não como professor que apenas transmite conteúdos prontos, impostos por documentos governamentais, ou até mesmo pelo currículo prescrito proposto pela escola. Assim, segundo Freire (1987, p. 49),

o que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores”.

Ou seja, os conteúdos programáticos são levantados por meio do diálogo, em que existe uma relação horizontal entre educador e educandos. Assim, pode haver a possibilidade dos estudantes sentirem desejo em aprender, pois o conhecimento parte do que o estudante sabe em direção ao desconhecido. Isso não significa que os estudantes aprenderão apenas o que eles querem, esvaziando os conteúdos vistos como importantes, mas aprenderão de modo contextualizado, relacionando os conhecimentos abordados na escola com suas realidades.

Diante de todas as discussões feitas até o momento, percebe-se que são várias as concepções de currículo e cada professor trabalha de acordo com a perspectiva que ele acredita ser melhor para a sua turma. Além dessas concepções, também temos o currículo oculto, que não está escrito no papel, mas está presente no cotidiano escolar. Segundo Silva (2015, p. 78),

o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes(...). Para a perspectiva crítica, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista. Entre outras coisas, o currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo.

Assim, faço um paralelo com os dados levantados na pesquisa de campo, pois quando

pesquisamos os currículos praticados de uma escola, também temos que discutir currículos ocultos, que podem ser percebidos por meio de conteúdos atitudinais e comportamentais que as docentes cobram de seus estudantes. Exemplos de conteúdos atitudinais podem ser citados quando os estudantes vão realizar as provas e a professora Camila do 4º ano pede para eles prestarem atenção no que leem, quando as professoras Camila e Aline ensinam a eles a serem organizados e terem autonomia para guardarem o material didático no armário, quando não for utilizado na aula e quando pedem que eles tenham a atitude em deixar a sala de aula arrumada e organizada ao saírem.

No caso do conteúdo comportamental, seria quando as professoras (Camila e Aline) pedem para os estudantes ficarem quietos no momento em que elas estão explicando algo ou quando elas pedem que fiquem em silêncio na hora das avaliações.

No dia 8 de novembro de 2016, a professora Camila propôs atividade em grupo, colocou o mapa do Brasil no quadro e explicou a localização dos estados, capitais e sinal de cada um, nesse momento ela disse para turma: *É para prestar atenção aqui agora*. A professora Camila falou isso, porque no momento em que estava explicando, os estudantes não estavam prestando atenção, queriam montar as imagens do jogo que ela propôs como atividade. A fala da professora remete a um conteúdo comportamental e que está presente no currículo oculto.

Estipular regras, ensinar valores também fazem parte do currículo oculto. A professora Camila do 4ª ano, todos os dias escolhia um estudante diferente para ficar responsável pela chave da sala de aula, assim, sempre que iam para outro espaço, como por exemplo, para oficina de Matemática ou Ciências, que são realizadas em outras salas, um estudante ficava responsável pela chave, por fechar a sala de aula, guardar a chave e na volta abri-la. Perguntei à professora Camila porque ela escolhia sempre um estudante para ficar com a chave e ela me respondeu que fazia aquilo para que eles aprendessem a ter responsabilidade (dados do diário de campo registrados em 19 de setembro de 2016).

Portanto, percebe-se que o currículo escolar é muito mais do que conteúdos das disciplinas tradicionais, abrange tudo que está relacionado à sala de aula: comportamentos desejados pelas docentes, valores ensinados, a forma como os murais são construídos, como são realizadas as atividades em sala de aula, como é a arrumação da sala de aula, se tem mapas, livros, como os horários estão organizados, se existe prioridade de alguma disciplina ou não, os planejamentos, planos de ensino, relação professor e estudante, enfim, tudo o que se refere ao processo de ensino-aprendizagem.

Na turma da professora Aline tinha apenas uma menina e às vezes os meninos implicavam com ela. A professora Aline intervinha e dizia que eles precisavam respeitar a amiga, porque um tem que respeitar o outro e assim a docente ensinava o respeito ao próximo.

A professora Aline também ensinava aos estudantes terem autonomia em relação ao cálculo de suas notas finais. Ao estudar números decimais (conteúdo do planejamento de ensino), aproveitou e ensinou os estudantes a fazerem os cálculos de suas notas e média final, para saber se ficariam em recuperação ou não. A professora Aline me disse que ensinou esses cálculos para que eles pudessem ter independência e autonomia no próximo ano, já que iriam para o 6º ano e nesse segmento são vários professores (dados do diário de campo registrados em 8 de Novembro de 2016).

Portanto, regras, valores, comportamentos ensinados e a autoridade exercida pelas docentes, nem sempre podem ser colocados no pilar da regulação (Souza Santos, 2009), pois as professoras ao ensinar atitudes de organização, valores de respeito e responsabilidade, por exemplo, objetivam a formação para a emancipação. Nesse sentido, Oliveira (2005, p.110) aborda que,

(...) esse exercício de autoridade nem sempre pode ser encarado como negativo ou reprodutor, na medida em que as professoras muitas vezes introduzem valores que contribuem exatamente para a ruptura da legitimidade da norma fundamentada em processo de regulação não-emancipatórios e criam formas de organização e regulação que contribuem para a emancipação social.

Portanto, não podemos classificar conteúdos atitudinais, comportamentais e valores como algo negativo, que busca regular e controlar, porque muitas vezes para emancipar é necessário de algumas regulações.

Quanto a elaboração dos murais, foi observado durante a pesquisa de campo que, os murais das salas de aula do 4º ano e 5º ano são feitos pelos estudantes e são construídos a partir de atividades feitas em sala de aula, conforme mostra a figura 9.

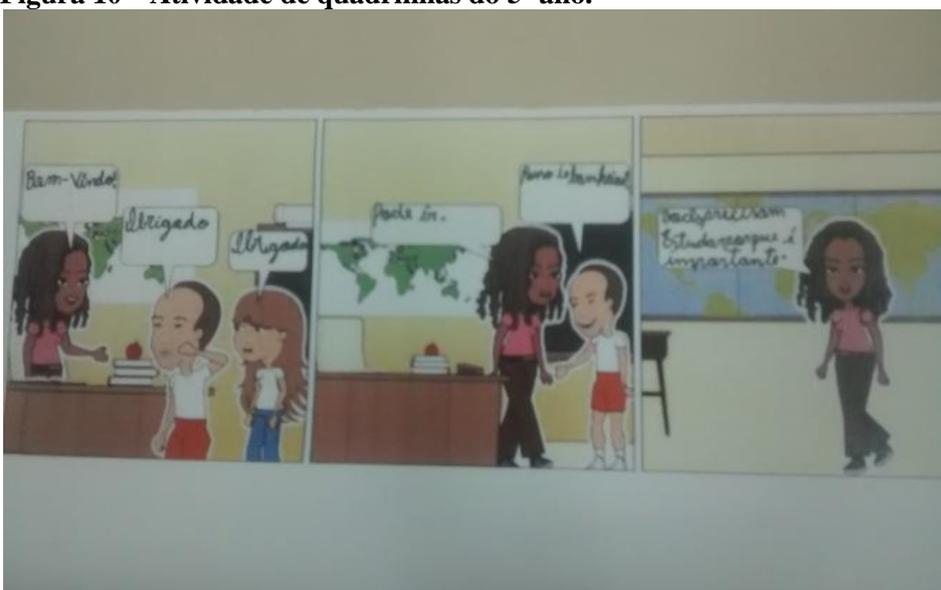
Figura 9 – Mural da sala de aula do 5º ano.



Fonte: Dados da pesquisadora.

O mural ilustrado acima foi elaborado a partir de uma atividade proposta pela professora Aline. Durante as observações feitas, perguntei à professora de onde surgiu o tema trabalhado no mural: cumprimentos, saudações e apresentações. A docente relatou que, ao entrar no facebook dos seus estudantes, percebeu muitos erros na escrita de algumas palavras referentes a saudações e cumprimentos, por isso resolveu elaborar um projeto com este tema e trabalhar de forma contextualizada em sala de aula. Aline aproveitou a oportunidade e efetivou o projeto propondo atividades de quadrinhas (conteúdo proposto pelo planejamento de ensino do 5º ano), assim, conseguiu trabalhar um tema que atendia a necessidade de seus estudantes e ao mesmo tempo cumprir os conteúdos propostos pelo Instituto (dados do diário de campo registrados em 12 de setembro de 2016), conforme mostra a figura 10.

Figura 10 – Atividade de quadrinhas do 5º ano.



Fonte: Dados da pesquisadora.

A atividade da figura 8 despertou o interesse dos estudantes, porque foi elaborada por meio de um aplicativo que a professora utilizou para fazer as quadrinhas. Percebe-se, que as personagens da história criada é da própria professora e dos estudantes. Portanto, ao abordar um conteúdo do planejamento de ensino, que poderia ser visto pelo ponto de vista da regulação, a professora Aline ao contextualizá-lo e torná-lo prazeroso aos estudantes, consegue deslocá-lo para o pilar da emancipação.

Os murais presentes nos corredores são elaborados a partir de Projetos realizados pelo setor. Ou atividades referentes à alguma data comemorativa. Durante o período que estive presente realizando a pesquisa de campo, percebi que os murais dos corredores foram construídos com atividades referentes às Olimpíadas e ao dia do surdo, conforme mostra a figura 11.

Figura 11 – Mural do corredor do Sef 1 referente ao dia do surdo.



Fonte: Dados da pesquisadora.

Ou seja, o tradicional mural com datas comemorativas, em que os professores abordam a história do INES, elementos da cultura local e assim o setor pesquisado se revela na combinação entre a regulação e emancipação, pois ao elaborarem murais e visibilizarem a cultura surda apenas na data em que se comemora o dia do surdo há um tratamento folclórico, por outro lado, estão nos murais, por meio de frases elaboradas pelos surdos, o orgulho de serem surdos. Quanto à organização da sala de aula, era de duas formas distintas: em dia de avaliação os estudantes ficavam um atrás do outro e em dias de aula sem avaliação, a sala era organizada de modo que os alunos pudessem interagir, conforme mostram as figuras 12, 13 e 14.

Figura 12 – Organização da sala de aula do 4º ano sem avaliação.



Fonte: Dados da pesquisadora.

Figura 13 – Organização da sala de aula do 4º ano em dia de avaliação.



Fonte: Dados da pesquisadora.

Figura 14 – Organização da sala de aula 5ª ano sem avaliação.



Fonte: Dados da pesquisadora.

Portanto, percebe-se que o currículo não é neutro. Por trás do que se pretende abordar em sala, a relação professor e estudante, a forma como a sala de aula é organizada, a metodologia utilizada, existe uma intenção e tudo isso é revelado no cotidiano da sala de aula. Fetzner (2011, p. 36) nos ajuda a entender que:

o currículo escolar não é neutro, seus conteúdos e práticas estão permeados de intencionalidades nem sempre reveladas e muitas vezes afirmadas sem que estas sejam sequer reconhecidas (pela escola) como valores (o princípio de levar vantagem, o princípio de desvalorizar o conhecimento daquele que é mais diferente que os demais, o princípio de que as pessoas mais empobrecidas são as que têm dificuldades de aprender, entre outros).

Desse modo, ao elaborar um currículo é necessário refletir: por que este conteúdo e não aquele? Por que esta metodologia e não outra? A favor de quem? Contra quem? Qual é a formação

que eu quero que meus estudantes tenham? Todas essas reflexões dependerão da prática curricular que o professor irá escolher para aplicar na sala de aula e é nesse contexto que o currículo praticado está inserido. Para Goodson (2013, p. 78),

(...) a elaboração do currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa tradição. Com efeito, esta linguagem é com frequência empregada quando as “disciplinas tradicionais” ou “matérias tradicionais” são justapostas contra alguma inovação recente sobre temas integrados ou centralizados na criança. A questão, no entanto, é que o currículo escrito, sob qualquer forma – curso de estudo, manuais, roteiros ou resumos – é um exemplo perfeito sobre invenção da tradição.

O planejamento de ensino que é sempre alvo de discussão nas reuniões pedagógicas do setor pesquisado do INES é um exemplo de invenção da tradição, pois nele constam os conteúdos e objetivos que devem ser alcançados pelos docentes e seus conteúdos são propostos sem a participação ou sugestões dos estudantes surdos. Assim, as professoras são cobradas para cumprirem os conteúdos propostos pelo Instituto, porém, percebe-se que por mais que o planejamento seja bem elaborado e bem estruturado, na prática ocorre uma série de transformações, pois os contextos que permeiam cada turma são distintos, as necessidades e características de cada turma e de cada estudante são distintas. Nem sempre, o que o planejamento de ensino propõe pode ser cumprido, pois algumas vezes o estudante precisa ter um pré conhecimento para compreender o conhecimento proposto e algumas vezes não tem, conforme aborda a professora Camila em um trecho de sua entrevista,

as vezes eu elaboro uma aula partindo de um, de um... partindo do currículo, aí eu chego aqui e eu vejo que o aluno não tem aquele conhecimento prévio pra poder adquirir aquele determinado conteúdo. Então dali você já pega uma outra coisa pra começar a fazer o trabalho, mas principalmente com os surdos surgem muitas questões diárias de coisas que eles não possuem o conhecimento ou então eles chegam com alguma dúvida (PROFESSORA CAMILA, 4º ANO, CONVERSA EM 17 DE OUTUBRO DE 2016).

Portanto, percebe-se que os conteúdos propostos pelo planejamento de ensino do Instituto não atendem a necessidade de alguns estudantes e por isso a docente tem que percorrer outros caminhos, ocasionando uma transformação no prescrito. Nesse sentido, Sacristán (2007, p. 129) nos ajuda a pensar que:

a cultura contida nos currículos já formulados ou planejados para a escola sofre outra série de modificações quando se desenvolve num meio escolar concreto, em contextos que poderíamos chamar internos. Podemos apreciar o currículo elaborado e formulado num documento oficial ou num livro-texto como algo objetivo, por exemplo, nas prescrições que a administração faz, mas esses conteúdos são transformados, por sua vez, dentro de contextos escolares concretos (o contexto de realização).

Desse modo, percebemos que o currículo praticado não é o que está no papel, mas o que é vivido diariamente em sala de aula, na relação professor e estudante. Nessa perspectiva, Goodson (2013, p. 22) aponta *que a dicotomia entre o currículo adotado por escrito e o currículo ativo, tal como é vivenciado e posto em prática, é completa e inevitável*. Percebemos que Goodson (2013) reafirma as contribuições de Sacristán (2007), pois ambos apontam que o currículo, praticado diariamente no espaço escolar, não será vivenciado da mesma maneira que os documentos curriculares ou o currículo prescrito da escola propõem, pois os acontecimentos de uma sala de aula são imprevisíveis, as formas de compreensão são diversas, vários são os questionamentos e é por meio do diálogo, fundamentado em uma relação horizontal com os estudantes, que construímos o currículo real. Nesse contexto, estou de acordo com Fetzner (2014, p. 72) *pensar a relação professor e estudante nesta perspectiva, do diálogo e da síntese cultural, representa uma transformação da aula e de sua dinâmica*. Portanto, é por meio do diálogo que poderíamos construir nossos temas de aula, superando a perspectiva de um currículo que se reduz ao conteúdo escolar, em que este se organiza com o princípio de modos de ensinar, como se todos fossem iguais, ignorando as subjetividades de cada um. Todos recebem as mesmas explicações, as mesmas provas, as mesmas atividades, de forma padronizada. Ainda, de acordo com Fetzner (2014, p. 73),

o fazer docente aliena-se da formação dos estudantes que pretendia acompanhar, fragmenta-se junto com o conteúdo, torna-se repetitivo, e muitas vezes, reduz o olhar do professor a uma parte de seu próprio trabalho: o professor vê os conteúdos que deve ensinar, em que ponto destes conteúdos se encontra e aonde deve chegar até o fim do ano letivo. Direcionado para o ensino dos conteúdos, o professor tende a deixar de visualizar a educação das crianças de forma integral.

Para superar esta pedagogia da homogeneização, é necessário refletir sobre práticas pedagógicas em uma perspectiva libertadora, em que o currículo é construído por meio do diálogo entre professor e estudantes, ultrapassando o que é imposto pelo currículo oficial, fazendo modificações de acordo com a necessidade dos estudantes. Por isso, é quase impossível cumprir com o currículo proposto pela escola, pois não tem como trabalhar os mesmos conteúdos, todos os anos, do mesmo jeito, com estudantes diferentes. Não podemos tratar os estudantes de maneira homogênea, porque somos sujeitos diferentes, cada um com sua história de vida, suas experiências, seu modo de pensar, suas crenças e religiões e, por este motivo, eu acredito que o currículo escolar precisa estar contextualizado com a realidade dos estudantes, valorizando os diferentes conhecimentos e diferentes sujeitos. De acordo com Oliveira (2005, p. 82),

cada conteúdo de ensino, mesmo que repetidamente ensinado ano após ano, em turma após turma, vai ser trabalhado diferentemente por professores diferentes, em turmas diferentes, em situações diferentes. É nesse sentido que entendemos as

práticas curriculares cotidianas, como associadas, sempre às possibilidades daqueles que as fazem e às circunstâncias nas quais estes estão envolvidos.

Portanto, por sermos sujeitos diferentes, nossas práticas também serão diferentes. Assim como os estudantes, não podemos tentar colocá-los em “forminhas” na ilusão de que todos são iguais. Cada um tem o seu tempo de aprendizagem, sua forma de compreender e entender o mundo, experiências de vida distintas, valores e comportamentos diferentes que precisam ser levados em consideração. Caso contrário, o estudante pode desinteressar-se pela escola, porque esta discute assuntos que pra ele não tem sentido. Para que os estudantes se sintam atraídos pela escola, poderíamos pensar na escolha de conteúdos das disciplinas articulados com a vida cotidiana, respeitando e refletindo sobre as diferenças e as atitudes frente ao mundo. Desse modo, Sacristán (2007, p. 127) nos ajuda a compreender que:

já não é importante aprender apenas os conteúdos da Biologia, mas como se pesquisa com os seres vivos, a projeção dos conhecimentos biológicos na economia, no meio ambiente, na saúde, é importante também estimular determinadas atitudes éticas frente a vida, etc.

Podemos inferir que não devemos priorizar, no ensino fundamental, apenas os conhecimentos formais que para os estudantes muitas vezes não fazem sentido. Nós professores precisamos pensar na formação dos estudantes para a vida, por meio de conhecimentos que fazem parte do cotidiano deles. É necessário trazer para a sala de aula a sua realidade, problemas sociais relevantes, para que possamos ultrapassar os conhecimentos escolares, contribuindo para a formação de verdadeiros cidadãos, capazes de refletir e pensar o mundo que os rodeia. E é nesse contexto que Oliveira e Amorim (2006, p. 26) nos ajuda a entender que, para *superar a ideia de que os nossos currículos são, prioritariamente, compostos das disciplinas e saberes formalizados e estruturados nas propostas escritas*, podemos reconhecer que o currículo da escola não é apenas isto.

Nessa perspectiva, constata-se que, quando os docentes do INES são cobrados para cumprirem com os conhecimentos formais, suas funções são reduzidas à de transmissores de conteúdos e o papel dos estudantes é reduzido ao de receptores de conhecimentos prontos. Para superar essa prática, é necessário ultrapassar o que nos é imposto, trazendo para a sala de aula a realidade dos estudantes e seus cotidianos, problemas sociais e questões atuais que permeiam a sociedade, ou seja, abordando não apenas os conhecimentos formais, mas visibilizando também os outros conhecimentos, para que possamos despertar em nossos estudantes a curiosidade e interesse pela escola, por meio de uma prática pedagógica contextualizada. Referente à consideração do cotidiano ao contexto curricular, Oliveira (2005, p. 18) aborda a questão da fonte de aprendizagem:

ao considerarmos, portanto, a vida cotidiana como fonte de aprendizagem e de

influência sobre os nossos comportamentos individuais e sociais, somos levados a questionar o ideário formalista dominante que, sustentado pela dicotomia e pela hierarquia entre as aprendizagens formais e científicas e as outras, entende que os processos de aprendizagem estão dissociados dos processos cotidianos, como se no íntimo de cada um de nós houvesse um “botão de desligar” separando a nossa vida fora da escola dos momentos em que estamos sendo submetidos a aulas formais sobre conteúdos de ensino ou pelos processos subliminares de transmissão de valores sociais, também presentes nos espaços escolares, mas não só neles.

Nesse contexto, os conhecimentos não podem ser posicionados de modo que uns se sobreponham a outros. Devemos valorizar todos os conhecimentos, tanto os formais, como os saberes que os estudantes trazem de suas realidades. O sujeito, quando chega à escola, não é um papel em branco, ele tem experiências, uma história, uma vivência que faz parte do seu conhecimento. Por meio desses diferentes conhecimentos que construímos no nosso cotidiano, um com o outro, uma rede de saberes e nos tornamos produtores de conhecimentos diversos. Conhecimentos estes que precisam ser abordados em sala de aula, por meio dos currículos praticados que exercemos todos os dias, porque o currículo real não é o que a escola ou os documentos curriculares impõem aos professores, mas o que é praticado cotidianamente na sala de aula, por meio das relações, dos diálogos, das redes de subjetividades traçados por cada um.

Portanto, para que o currículo praticado supere o que é imposto pelas normas, pelos documentos curriculares governamentais, é preciso pensar em práticas curriculares mais dinâmicas que não se prendam a conhecimentos que nem sempre são interessantes e importantes aos estudantes. Trazer para a sala de aula histórias de vida, experiências vividas pelos sujeitos que fazem parte do processo de aprendizagem, interrogar seus desejos e vontades, perguntar o que já sabem e o que querem conhecer, para que possam ser tratados como sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem e não como meros receptores de conteúdos que para eles não fazem sentido. É importante entender que, quando diversificamos pedagogicamente, trabalhamos além dos conteúdos que nos é imposto pelos programas oficiais. Em relação a estes, Sacristán (2007, p. 131) nos ajuda a pensar que:

considerar que o ensino se reduz ao que os programas oficiais ou os próprios professores/as dizem que querem transmitir é uma ingenuidade. Uma coisa é o que dizem aos professores/a o que devem ensinar, outra é o que eles acham ou dizem que ensinam e outra diferente é o que os alunos/as aprendem.

Ou seja, ao pesquisarmos sobre currículo na escola, devemos entender que currículo não é apenas o que está no papel e sim o que está sendo praticado, vivenciado cotidianamente, também quanto aos conhecimentos abordados, os que de fato circulam no cotidiano não são os que estão sendo impostos pelo currículo oficial, ou o que o professor acha que está transmitindo, mas aquele que foi apreendido pelo estudante. Como afirma Sacristán (2007), *uma coisa é o que o professor diz*

que ensina, outra coisa é o que o estudante realmente aprende. Logo, acredito que ele aprenderá o que será considerado relevante, o que lhe desperta o interesse, por isso, as aulas de Educação Física, Artes e Música geralmente são as mais atraentes. Precisamos tornar as outras disciplinas também atraentes e isso dependerá da nossa escolha pedagógica.

Entendo, assim como Sacristán (2007, p. 173), que *o currículo comum não deve ser entendido apenas como a soma de conteúdos que todos estão de acordo que sejam objeto do ensino*, se assim for, não será respeitada toda a riqueza de diversidade existente no espaço escolar. Querer ensinar o mesmo conteúdo a todos não significa proporcionar oportunidades igualitárias, porque cada escola tem sua comunidade, sua cultura, cada estudante tem sua subjetividade que precisa ser considerada na hora de elaborar o planejamento da aula ou o currículo escolar. Querer ensinar a mesma coisa para todos é trabalhar de modo descontextualizado para alguns, pois a realidade de cada estudante é diferente.

Em contrapartida, quando trabalhamos com a diferença, valorizamos os diferentes sujeitos presentes na sala de aula, por meio do diálogo e é por meio deste que levantamos o tema da aula para diagnosticar seus desejos e para poder investigar o que eles sabem e o que desconhecem, de modo que sejam abordados, como conteúdos escolares, diferentes realidades. Isso não significa que não devemos fazer planejamentos das nossas aulas. Eles devem estar presentes, mas precisam ser flexíveis e estarem abertos à dinâmica de acontecimentos que ocorrem, cotidianamente, na sala de aula e que os estudantes trazem de suas realidades. Quando não levamos em consideração todas essas questões, trabalhamos de forma homogênea, padronizando os estudantes, como se todos aprendessem as mesmas coisas, no mesmo tempo e da mesma maneira. De acordo com Sacristán (2007, p. 194),

a homogeneização que a vida escolar e a rotina impõem nos hábitos profissionais dos professores/as reflete-se numa metodologia com atividades pouco variadas nas aulas que não permite a expressão de distintos estilos de aprender, condições e capacidades pessoais. Um escasso número de tarefas acadêmicas representa uma alta percentagem do tempo escolar, com poucas variações entre escolas e professores/as.

Em suma, o currículo não pode ser visto apenas como um papel em que contém conteúdos que precisam ser aplicados e transmitidos por meio das disciplinas de forma mecânica. O currículo é muito mais que isso, inclui tudo que é feito na escola, desde quando o estudante entra até o horário de saída: se existe fila para entrar na sala de aula ou não, o como estudar, como é a organização da sala de aula, como são elaborados os planejamentos dos professores (individual ou coletivamente), como são distribuídos os tempos e as disciplinas das aulas, enfim, *não há projeto que possa se desenvolver sem uma proposta curricular coerente com seus objetivos* (FETZNER,

2011, p. 17).

Durante a observação participante, pude perceber que os estudantes não fazem fila em momento algum. Por serem surdos, existe um alerta luminoso para que eles possam saber a hora da entrada, hora do término do recreio, hora da saída, mas sempre existe uma assistente de alunos para orientá-los. No que se refere a como estudar, em sala de aula, sempre estudam juntos, um ajuda o outro, inclusive na hora da correção das atividades, ambas as professoras (Camila e Aline), pedem para um estudante ir ao quadro fazer a atividade e caso este não saiba, os outros ajudam. A organização de sala de aula é feita de modo que eles possam interagir, exceto em dias de avaliação, conforme abordado anteriormente. Os planejamentos das professoras são feitos individualmente e os tempos das aulas são divididos em 45 minutos cada, sendo que o maior número de aulas é de Português e Matemática, portanto, percebe-se a hegemonia em relação a essas duas disciplinas.

Essa visão, pode ser entendida como fruto da nossa tradição. Uma pedagogia tradicional, em que a Matemática e Língua Portuguesa são vistas como as disciplinas mais importantes, baseado numa concepção de currículo como sinônimo de conteúdos.

Entretanto, como já foi citado, existem outras perspectivas, entre elas, a perspectiva libertadora, que se enquadra numa concepção de currículo crítico, o qual aborda os temas de aula partindo de um planejamento que seja elaborado por meio do diálogo entre docentes e discentes. Nessa perspectiva, os conteúdos são selecionados a partir de uma conversa, na qual o professor investiga e faz um levantamento do que os estudantes sabem, quais são seus interesses e juntos abordam um acontecimento ou um problema relevante para que possa ser discutido em sala de aula.

No INES, os estudantes surdos sempre chegam com questões que assistem na TV, ou algo que viram no facebook ou no whatsapp e que às vezes não entenderam e perguntam para a professora. No episódio em que o ex- governador do Rio de Janeiro, Anthony Garotinho foi preso, por meio da Operação Chequinho, em que foi investigado um esquema de compra de votos em Campo de Gotaycazes, uma estudante do 5º ano, da turma da professora Aline, no dia 21 de novembro de 2016, chegou à sala de aula e me contou que viu na televisão um homem, em uma maca sendo colocado na ambulância, nervoso e gritando. Eu a indaguei quem era este homem. Ela me respondeu que ele já foi governador do Rio de Janeiro anos atrás. Diante deste exemplo, levanto um questionamento: como não falar em política em sala de aula, se é um tema que se torna recorrente para os estudantes?

De acordo com o site <http://www.escolasempartido.org/o-papel-do-governo-categoria/539-dia-historico-projeto-de-lei-que-institui-o-programa-escola-sem-partido-e-apresentado-na-camara-dos-deputados>, acessado no dia 26 de Dezembro de 2016, o Projeto de Lei nº 867/2015 inclui o Programa Escola sem Partido e foi apresentado pelo deputado Izalci do PSDB, este projeto

argumenta que docentes querem doutrinar politicamente e ideologicamente os estudantes, o que o projeto parece pretender é que não sejam discutidas questões políticas nas escolas para que os estudantes não saiam da zona de alienação.

A estudante, após me contar o que viu na televisão, contou também para a professora Aline. Nesse momento, a professora estava corrigindo as atividades de casa e quando terminou de corrigir, pediu que a estudante explicasse para os outros estudantes o que ela viu na televisão. A estudante explicou para todos, e a professora Aline perguntou para a turma se eles sabiam do que a Gabriela (nome fictício) estava falando, alguns sabiam, outros não. Um dos estudantes disse que a polícia queria prender Anthony Garotinho, mas ele ficou doente e não pôde ser preso.

Diante da falta de conhecimento de alguns, a docente explicou quem era Anthony Garotinho e o porquê da polícia querer prendê-lo. Passou vídeos para eles assistirem, sobre as manifestações que estavam sendo feitas no Rio de Janeiro, sobre o dia em que Sérgio Cabral foi preso e o vídeo em que Anthony Garotinho estava sendo colocado na ambulância para ser levado para o presídio (cena relatada por Gabriela). A professora também falou de Sérgio Cabral e um dos estudantes disse que este estava preso em Bangu. A professora perguntou se eles sabiam por que ele estava preso, os estudantes não souberam explicar e Aline explicou que Sergio Cabral é suspeito de roubar dinheiro público, um dinheiro que não pertencia a ele e por isso está sendo investigado.

Portanto, falar em questões políticas em sala de aula não significa doutrinar politicamente e ideologicamente, mas fazer com que os estudantes compreendam o contexto político e social em que vivem, para que possam opinar, para terem senso crítico em relação às informações que a mídia transmite e poderem discutir, argumentar e não apenas repetir a opinião dos outros e até mesmo das próprias mídias, pois penso como Freire (1989, p. 33) que *estudar não é o fácil porque estudar é criar e recriar e não repetir o que os outros dizem. Estudar é um dever revolucionário!* A questão política apresentada por Gabriela virou um tema de aula, que foi explicado e discutido, isso faz com que nós professores, possamos superar a ideia de que temos que oferecer apenas conteúdos descritos no currículo de forma repetitiva, praticando uma Pedagogia arcaica. Sobre este tema, Paro (2011, p. 487) contribui com a seguinte reflexão:

o currículo da escola fundamental tem permanecido com a mesma configuração há muitas décadas, mantendo sua forma verbalista e restringindo seu conteúdo às disciplinas tradicionais, adstritas a conhecimentos e informações. A sociedade mudou, novos direitos políticos, civis e sociais foram alcançados ou entraram na pauta de reivindicações, mas a concepção de currículo e daquilo que é necessário para a formação humano-histórica dos cidadãos continua a mesma.

No INES, percebe-se que os conteúdos propostos pelo planejamento de ensino, se restringem aos conhecimentos formais, cabe as docentes discutirem outros conhecimentos trazidos pelos

estudantes, ou questões e dúvidas que os estudantes surdos trazem. Por isso é importante abordar em sala de aula diferentes conhecimentos, pois quando nos prendemos aos conhecimentos das disciplinas tradicionais, estamos tratando todos os estudantes de forma padronizada e oferecendo um ensino focado apenas em uma lista de determinados conteúdos que podem desestimular os estudantes, por serem distantes de suas realidades.

No entanto, para alguns pais, uma escola de qualidade é aquela que oferece o maior número de conteúdos aos estudantes de maneira uniformizada, mas nós educadores precisamos refletir que quando priorizamos alguns conteúdos sem considerar outros saberes trazidos pelos estudantes, estamos invisibilizando uma educação para a democratização. Se queremos estimular os nossos estudantes a terem um pensamento crítico em relação à sociedade em que vivem, desenvolver neles a formação de sujeitos que lutem pela democracia, por um mundo menos desumano e desigual, como fazer isso aplicando práticas curriculares de autoritarismo e homogeneização?

Isso não significa que os conteúdos formais não sejam importantes e não devem mais ser abordados em sala de aula. São importantes, porém não são mais importantes do que os outros conhecimentos reduzidos a temas transversais pelos PCN, como, por exemplo, respeito ao próximo, ética, religião, violência, abuso sexual, pedofilia, gravidez na adolescência, doenças sexualmente transmissíveis, entre outros, pois são assuntos que podem fazer parte da realidade de uma determinada escola e precisam ser discutidos na sala de aula. De acordo com Gomes (2007, p.33)

A grande questão é: como o conhecimento escolar poderá contribuir para o pleno desenvolvimento humano dos sujeitos? Não se trata de negar a importância do conhecimento escolar, mas de abolir o equívoco histórico da escola e da educação de ter como foco prioritariamente os “conteúdos” e não os sujeitos do processo educativo. Discutir a diversidade no campo da ética significa rever posturas, valores, representações e preconceitos que permeiam a relação estabelecida com os alunos, a comunidade e demais profissionais da escola.

Portanto, historicamente as escolas priorizam uma educação que foca apenas os conteúdos acreditando que estejam contribuindo para o desenvolvimento dos estudantes, baseado num ensino em que os professores transmitem conteúdos e os estudantes aprendem. Questões como a ética, respeito ao outro, valores e posturas são desconsiderados nesse processo, porém poderíamos pensar que para oferecer uma educação que proporcione uma formação global, o foco do ensino desvia-se dos conteúdos para os estudantes. Assim, podemos trabalhar questões como a ética, o respeito ao outro e assuntos que fazem parte da realidade dos estudantes de maneira contextualizada e interdisciplinar e não abordando conteúdos que nem sempre atendem as especificidades dos estudantes.

Nessa perspectiva de ensino contextualizado e interdisciplinar, a professora pesquisada do 4º

ano (Camila) atende essa prática, pois de acordo com minhas observações pude constatar que ela sempre procura trabalhar de forma interdisciplinar e mantém uma relação com seus estudantes baseada no diálogo. Quanto a isso, Fetzner (2014, p. 72) aponta que *pensar a relação professor e estudante nesta perspectiva, do diálogo e da síntese cultural, representa uma transformação da aula e de sua dinâmica, e uma postura epistemológica respeitosa para com os conhecimentos de experiência feitos.*

Diante disso, percebe-se que a relação da professora Camila com seus estudantes é de respeito e de diálogo, pois a docente sempre está disposta a ouvir as contribuições dos seus educandos. Entretanto, por mais que a professora Camila esteja aberta a considerar os conhecimentos trazidos pelos seus estudantes, percebi preocupação em cumprir os conteúdos propostos pelo currículo prescrito, pois as docentes são cobradas para seus cumprimentos. Essa cobrança pode ser justificada pelo fato do Instituto ser organizado por séries e, de acordo com essa organização, o conhecimento é hierarquizado, precisando ser cumprido e aprendido pelos estudantes para que estes possam passar para a série posterior. Para que possamos entender a prática curricular da professora pesquisada, trago um exemplo de uma situação observada durante a pesquisa de campo.

Iniciei minha pesquisa de campo em junho de 2016 e percebi que todo o setor estava com os murais repletos de atividades e desenhos sobre as Olimpíadas e, por isso, de maneira informal perguntei a professora Camila porque o setor estava todo enfeitado com atividades relacionadas às Olimpíadas e a mesma me informou que era um projeto que o setor estava fazendo até o mês de agosto. Nesse caso, inferi que o tema não surgiu do interesse dos estudantes, mas logo depois a professora me informou que o setor estava trabalhando o tema. No entanto, antes dessa proposta, ela já estava abordando em sala de aula, pois em uma conversa com a turma, a professora explicou que este ano as férias não seriam em julho e sim em agosto devido as Olimpíadas. Ela perguntou a turma o que eles sabiam sobre as Olimpíadas. Alguns não souberam responder e outros sabiam do que se tratava.

Podemos estranhar e nos perguntar: Como alguns não souberam responder? Por isso, precisamos ter um olhar diferente no que se refere à visão de mundo de alguns surdos em relação aos ouvintes, porque uma criança ouvinte assiste e ouve a televisão e sabe de tudo que está acontecendo no país, e, assim, pode saber da “agenda” proposta pela mídia, não apenas na televisão, mas nos diversos meios de comunicação. Já as crianças surdas não ouvem, apenas vêem. Nesse caso, se os pais não conversam com seus filhos, não explicam os acontecimentos sociais, eles vivem o mundo deles, sem entender de fato o que ocorre, por isso que seria importante que todos os canais televisivos e todos os programas incluíssem um intérprete de Libras, para que de fato os surdos pudessem acessar informações que são comuns aos ouvintes e estar incluídos não somente nas escolas, mas nos acontecimentos da sociedade de um modo geral.

De acordo com o site <http://www.telesintese.com.br/tvs-abertas-ja-tem-regra-para-adocao-da-libra/>, acessado em 26 de Dezembro de 2016, o Fórum do Sistema Brasileiro de TV Digital aprovou uma proposta de normas brasileiras para a transmissão de informações nos programas televisivos por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras). A inserção de uma janela no canto da tela da TV com um intérprete de Libras por enquanto, só é obrigatório no horário político e em campanhas institucionais do governo e de utilidade pública. O Ministério de Comunicação criou um cronograma para que as emissoras adotem gradativamente as ferramentas, tendo como objetivo chegar em 2020 com acessibilidade total.

Essa inclusão de um intérprete nas emissoras é importante, porque muitas vezes, a falta de acesso às informações, faz com que os estudantes surdos fiquem excluídos de alguns conhecimentos e isso é o que os professores do INES chamam de “falta de vivências”. Desse modo, podemos concluir que o papel do professor que trabalha com esses sujeitos é muito maior do que os professores que trabalham com ouvintes, pois há necessidade de ampliar suas visões de mundo e tentar explicar e mostrar o que significam coisas do cotidiano que muitas vezes para nós são normais, mas para um sujeito surdo requer uma explicação detalhada pelo fato dele não ouvir.

Retornando a conversa que a professora Camila teve com a turma, decidiram trabalhar o tema (Olimpíadas) em sala de aula. Podemos perceber que por meio de uma relação dialógica a professora elaborou um Projeto de Olimpíadas que favorecia a construção de um conhecimento contextualizado. O Projeto Político Pedagógico do Instituto (2011, p. 54) também aborda esta questão, propondo que:

(...) os conteúdos programáticos foram selecionados a partir da prática pedagógica, em seguida, analisados e mapeados em torno de conceitos – chave – os mesmos para todo o segmento, levando-se em conta a continuidade ao longo dos níveis escolares. Esses conteúdos serão trabalhados, preferencialmente, de forma interdisciplinar através de projetos e temas geradores selecionados de acordo com os conteúdos programáticos, acontecimentos significativos e interesse dos alunos nos diferentes níveis.

Nesse contexto, percebi que a professora Camila do 4º ano trabalha de maneira dinâmica e interdisciplinar. Ao trabalhar as Olimpíadas (assunto que surgiu por meio da conversa) percebi que em um único tema ela conseguiu abordar várias disciplinas, como: Língua Portuguesa e História (por meio do texto impresso sobre a História da Bandeira Olímpica), Matemática (ao propor a construção de uma linha do tempo com os devidos anos colocados de forma crescente), Geografia (mostrando a localização dos países no mapa) e Libras (sinal de cada país e cada continente).

Nesse dia, ao elaborarem juntos a linha do tempo, alguns estudantes estavam curiosos em saber a localização da China e da Oceania. Ao perceber a curiosidade de alguns, sugeri à professora

Camila que aproveitasse esse desejo deles em querer saber a localização de alguns países e propusesse uma atividade para que eles pudessem localizar no mapa os países onde já foram sediadas as Olimpíadas. A professora Camila gostou da ideia, porém respondeu que não fazia parte do conteúdo programático do currículo escrito do INES. Imediatamente falei que isso era bom, pois ela estaria ultrapassando o que o currículo escrito propõe e ela concordou (dados coletados do diário de campo registrados em 7 de junho de 2016). Ou seja, por mais que exista diálogo entre ela e seus estudantes e que por meio deste diálogo possam surgir temas de aula, a professora Camila demonstra preocupação em retomar ao conteúdo que havia sido planejado e que está de acordo com o que o currículo escrito impõe, o qual é elaborado a partir dos PCN e isso pode ser compreendido pelo fato dos docentes serem cobrados pelo cumprimento dos conteúdos propostos. Quanto aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, por mais que aborde temas transversais a serem tratados em sala de aula, precisamos refletir se os temas propostos atendem às necessidades dos estudantes e se está dentro do contexto de suas realidades. É importante refletirmos esta questão porque os contextos de cada escola e temas que circulam em cada comunidade escolar são diversificados. Segundo Oliveira (2005, p. 119),

a ética, o meio ambiente, a saúde/higiene, a pluralidade cultural e a orientação sexual sempre foram e são ainda questões que emergem nos cotidianos das salas de aula e são trabalhadas pelos professores na medida das possibilidades e características destes e de seus alunos. Ao defini-los como temas “obrigatórios” e propor formas específicas de trabalhá-los, os PCN buscam aprisionar o trabalho docente em um formato definido pelos “experts”, reduzindo, a partir daí, não só a autonomia dos professores, como a própria complexidade da realidade cotidiana, a uma “receita” de como devem atuar os professores.

Logo, podemos concluir que, com a obrigatoriedade imposta aos professores nos PCN a respeito dos temas transversais, há uma falta de cuidado em relação aos contextos e realidades escolares, pois como já foi dito anteriormente, cada escola tem uma história, cada turma tem uma característica, cada estudante uma subjetividade. Os problemas, as necessidades são múltiplas e a partir do momento que os temas transversais são impostos aos docentes, estes ficam restritos a abordarem temas que nem sempre condizem com a necessidade daquele cotidiano escolar, o que limita o potencial emancipatório de suas ações.

Para que uma prática curricular tenha princípios emancipatórios, uma das possibilidades poderia ser um levantamento dos temas de aulas por meio do diálogo, onde é indispensável que o professor saiba ouvir seus estudantes e estes possam expressar seus pensamentos, suas opiniões em relação a um determinado assunto, enfim, por meio da interação entre todos os integrantes da sala de aula se constrói vários conhecimentos. Willian Pinar, em uma entrevista a Revista Teias, menciona que o conhecimento trabalhado na escola é *quasicientífico*, mas para o autor é mais do

que isso. Segundo ele (2013, p. 212),

eu venho focando meus estudos no conhecimento acadêmico e em como posso usá-lo para discutir e conectar com os alunos, para nos comunicarmos. Para nos expressarmos, seja pessoal ou impessoalmente, comunicando os conhecimentos que temos através do debate/estudo. Isso não significa dizer que se pode dizer algo completamente fora do assunto da aula (...).

Ou seja, uma estratégia que pode favorecer a construção de um conhecimento relevante seria propor debates na sala de aula, para que os estudantes possam falar, expressar-se, expor suas opiniões, assim podemos favorecer a formação de sujeitos que saibam argumentar, defender seu ponto de vista e conseqüentemente, vivenciar e lutar pela democracia. Trabalhando os conteúdos das disciplinas, articulados com os contextos dos estudantes, as aulas tornam-se mais significativas.

Quando percebemos o currículo escolar como muito mais que um conjunto de conteúdos que precisam ser cumpridos, conseguimos avistar inúmeras possibilidades de exercer práticas curriculares mais dinâmicas, percebemos que nossos estudantes não são tábulas rasas, mas sujeitos que pensam, que trazem consigo conhecimentos e culturas diversificadas que se forem valorizadas e consideradas pelo professor, as aulas tornam-se muita mais ricas, produtivas e interessantes. É necessário que haja uma mudança não somente na sala de aula, mas na escola de modo geral, pois acredito, assim como Paro (2011, p. 492), que *é preciso que a estrutura mesma da escola seja transformada, de modo a incluir em sua prática cotidiana momentos de estudo, de leitura, de discussão, de trocas de experiências e de práticas coletivas, visando à melhoria da prática pedagógica.*

No contexto do INES, toda terça-feira há uma reunião pedagógica com todos os professores do setor, porém, durante minha pesquisa de campo, não presenciei nenhum planejamento coletivo (levantamento de tema das aulas por meio do diálogo entre os docentes e discentes), momentos de estudos, leituras ou trocas de experiências ou práticas. As reuniões servem para discutir passeios, festas, horários, projetos pedagógicos, sábado letivo, cumprimento dos conteúdos propostos pelo planejamento de ensino, entre outros assuntos.

Seria relevante que as reuniões pedagógicas fossem momentos de diálogo, discussão, troca de conhecimentos, saberes e experiências, para que todos, coletivamente, pudessem discutir e refletir sobre práticas curriculares que viabilizassem os saberes trazidos pelos estudantes e discutissem sobre quais conhecimentos atendem as especificidades dos estudantes de modo que visibilizassem não apenas os conhecimentos hegemônicos, mas os conhecimentos que os estudantes trazem de suas realidades, assim toda a escola poderia ultrapassar os conteúdos propostos pelo currículo prescrito do Instituto. Mas, o que presenciei foi a cobrança para que os docentes de cada ano

cumprissem os conteúdos e objetivos do planejamento de ensino e caso não fossem cumpridos precisavam explicar o porquê.

Nós, professores, não somos donos do saber, quando visibilizamos os saberes trazidos pelos nossos estudantes também aprendemos com eles, por isso a necessidade de oportunizar na escola a comunicação, pois a aprendizagem depende da comunicação e por meio destas trocamos diferentes saberes e culturas.

A escola não é apenas um lugar de aprender a ler, escrever e contar, é muito mais do que isso, é um local que aprendemos que não existe apenas a cultura da nossa família, aprendemos também a valorizar umas e às vezes a desvalorizar outras, porém, o docente que realiza uma prática por meio de um currículo para a diferença, visibiliza as diferentes culturas, respeitando todas e valorizando as diferenças existentes no espaço escolar. No entanto, a diversidade é vista por alguns professores como um obstáculo para a aprendizagem, porém é necessário refletir que a heterogeneidade é um privilégio, pois por meio dessa heterogeneidade temos a oportunidade de trabalhar com indivíduos com culturas, valores, crenças, pensamentos e necessidades diversas. É necessário ensinar Matemática, Português articulando com a realidade vivida pelos estudantes, mostrar que História pode ajudar a compreender como foi construída a nossa identidade, de maneira que possa valorizar todas as culturas que contribuíram com nossa formação e não contar a História apenas do ponto de vista hegemônico. Desse modo, Souza Santos (2009, p. 7) nos convida a uma reflexão:

o colonialismo, para além de todas as dominações porque é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade.

Portanto, é necessário investir numa pedagogia decolonial, que consiste em colocar em evidência todos os conhecimentos e não apenas os hegemônicos, presentes nos programas curriculares. Refletir se todos os conhecimentos são importantes, para que não coloquemos em evidência alguns e silenciemos outros e também pensar uma prática que contribua com a estimulação de um pensamento crítico e questionador, por parte dos estudantes.

Durante a pesquisa de campo, observei que alguns conhecimentos propostos pelo planejamento de ensino do 4º e 5º ano, não eram relevantes para aqueles estudantes, porém as professoras têm que abordá-los. No dia 17 de Outubro o tema da aula da professora Aline foi sobre as regiões do Rio de Janeiro: região Metropolitana, Baixada, Centro Fluminense, Norte Fluminense, Noroeste Fluminense e Sul Fluminense. A professora Aline me disse que o conteúdo não era relevante para a turma porque eles nunca saíram do Rio de Janeiro e não tinham noção de distância.

Pude constatar isso, quando falei para eles e mostrei no mapa que assim que entrei no INES eu morava em Itatiaia e toda quinta- feira eu ia para Itatiaia e domingo voltava para o Rio de Janeiro. Todos ficaram surpresos e não acreditaram, acharam que eu estava brincando.

Um estudante me perguntou como eu fazia isso, se eu ia de avião. Eu respondi que não, ia e voltava de ônibus. Ficaram mais confusos, então a professora Aline explicou onde ficava Itatiaia e disse que a viagem de ônibus durava em média 3 horas.

Diante da imposição em ter que abordar este conteúdo conversei com a prof^a Aline sobre essa questão e a importância de refletirmos os conteúdos propostos pelo planejamento de ensino e até mesmo pelos documentos curriculares governamentais. Falei que podemos refletir, porque estes conhecimentos e não outros? O Planejamento de ensino foi elaborado a partir dos PCNs, mas este foi pensado para os ouvintes. Portanto, será que estes conhecimentos atendem a educação de surdos?

A professora Aline me respondeu que ao refletir sobre o porquê destes conhecimentos, esbarramos no currículo mínimo que deve ser cumprido. Falei que essa questão é importante ser discutida no setor, assim como a elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que pode não levar em consideração as diferenças existentes no espaço escolar e desconhece o contexto de cada escola e cada estudante, pois quando abordamos os mesmos conteúdos e quando impomos que todos tirem notas boas para passar para o ano seguinte, estamos padronizando, tratando todos de forma homogênea, como se todos aprendessem no mesmo tempo, da mesma forma, por isso, para que o currículo do INES seja reelaborado, acredito ser imprescindível discutir estas questões. A professora Aline concordou e disse que desde o ano passado tem levantado a questão para que as reuniões pedagógicas fossem divididas em dois momentos, nas quais uma semana poderia ser de reunião e outra semana de planejamento entre os professores dos mesmos anos, para que pudessem discutir estratégias, conteúdos, dificuldades e soluções (dados do diário de campo registrados em 17 de outubro de 2016).

Outro exemplo que trago, foi na turma do 4^a ano com a professora Camila. Constatei que assim como na turma da professora Aline, os conteúdos propostos pelo planejamento de ensino também interferem na prática curricular da professora Camila, pois assim como a professora Aline teve que abordar as regiões do Rio de Janeiro com seus estudantes, mesmo que este tema de aula não tenha significado para eles, o mesmo acontecia com a professora Camila. No dia 19 de Setembro de 2016, vi na sala de aula um esquema para trabalhar verbos, conforme ilustra a figura 15.

Figura 15 – Esquema feito pela professora Camila para trabalhar verbos.

QUEM	QUANDO			
	PRESENTE	PASSADO	FUTURO	FUTURO USA MAIS
IR EU	()O	()I	()IREI	VOU ()
VOCÊ	()E	()IU	()IRÁ	VAI ()
E L@	()E	()IU	()IRÁ	VAI ()
NÓS	()IMOS	()IMOS	()IREMOS	VAMOS ()
VOCÊS	()EM	()IRAM	()IRÃO	VÃO ()
EL@S	()EM	()IRAM	()IRÃO	VÃO ()

Fonte: Dados da pesquisadora.

A professora Camila me informou que não concorda em trabalhar desta forma com os estudantes surdos, mas que fez este esquema para trabalhar as conjugações dos verbos, pois era cobrada para isto. Em conversa informal, a docente afirmou que, ao trabalhar textos, histórias contadas, os alunos aprendem de forma contextualizada, mas não obrigatoriamente o presente, pretérito perfeito e o futuro por exemplo.

Este conteúdo também faz parte do planejamento de ensino do 5º ano e assim como a professora Camila, a professora Aline também tem que ensinar as conjugações nos diferentes tempos para os estudantes surdos. Fiquei me questionando se aquilo realmente é necessário. Nós ouvimos e por isso conseguimos compreender que no presente se conjuga de uma forma, no pretérito perfeito de outra e no futuro de outra, mas os surdos não ouvem e por isso não têm como eles aprenderem, se não for por meio da memorização da terminação de cada conjugação. Acredito que as atividades são cansativas e exaustivas e poderia pensar em uma outra estratégia para que eles aprendessem a flexionar o verbo, já que é necessário para que tenham uma escrita adequada à norma da Língua Portuguesa. Quando eles ainda não flexionam os verbos, escrevem conforme falam em Libras, como mostra a figura 16.

Figura 16 – Atividade de escrita do 4º ano.

4) Veja a história da Mônica e da Magali e escreva um texto sobre o que aconteceu:



Foi avião e sentou cadeira. Ser ela meda
 nécia brincadeira não espere para
 sair muito para ela grita que
 mago avião sempre gasta toda dia
 manhã hora como dormir cansada
 fim!

Fonte: Dados da pesquisadora.

Percebe-se na produção da escrita do estudante surdo que ele não flexiona o verbo. Os estudantes surdos têm que aprender as regras da Língua Portuguesa, mas nem sempre as atividades propostas atendem ou levam em consideração suas necessidades, assim essas atividades são realizadas de forma mecânica e por meio da repetição.

Precisamos refletir sobre os conhecimentos propostos pelo currículo prescrito, para que possamos diagnosticar se esses conhecimentos selecionados atendem a necessidades dos nossos estudantes e leva em consideração toda a riqueza de diversidade existente no espaço escolar e buscar compreender que o currículo não pode ser reduzido a uma lista de conteúdos a serem transmitidos em sala de aula. De acordo com Paro (2011, p. 494),

a adoção de uma concepção de currículo que não se baste no rol de conhecimentos a serem transmitidos, mas que contemple também as demais dimensões da cultura, implica considerar pelo menos três tipos de providências relativas a sua concretização: uma seleção de conteúdos, uma articulação entre os vários tipos de conteúdos e uma adequação estrutural da escola com vistas a essa nova concepção de currículo.

Ou seja, devemos ultrapassar uma concepção de currículo como apenas conjunto de conteúdos. Precisamos refletir que, embora seja divulgado em algumas escolas que o currículo se limita a conteúdos e grade curricular, no nosso contexto histórico atual, precisamos pensar que não se trata somente de conteúdo, mas de produção cotidiana que ocorre na relação entre o professor e

os estudantes, na forma como a escola e a sala de aula são organizadas, como os tempos das disciplinas são distribuídos, e por isso é necessário refletir não apenas os conteúdos escolares, mas a estrutura da escola, de modo que possa atender à necessidade da comunidade em que a escola está inserida. Como podemos perceber, foram várias as concepções curriculares discutidas até o momento e Lopes e Macedo (2011, p. 19) apontam que:

(...) não é possível responder “o que é currículo” apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente. Cada “nova definição” não é apenas uma nova forma de descrever o objeto currículo, mas parte de um argumento mais amplo no qual a definição se insere.

Logo, podemos concluir que, ao pesquisarmos sobre currículo, nos deparamos com definições diversas, pois cada concepção irá atender a um momento histórico e para que ele possa atender as necessidades de cada sujeito e de cada período, precisa ser flexível. Além disso, poderíamos pensar que o currículo escrito das escolas que podem estar na forma de manuais, programação, roteiros, por mais que seja bem estruturado, bem elaborado, sempre sofrerá transformações, pois ele é criado e recriado na troca de relações, na troca de experiências e saberes que ocorrem cotidianamente. O currículo real é aquele que é construído no chão da escola, aquele que é praticado cotidianamente, por meio do diálogo, pois penso assim como Freire (1987, p. 45) que *a Educação autêntica não se faz de A para B, ou de A sobre B, mas de A com B*. Ou seja, na troca de saberes, por meio do diálogo. Assim, podemos oferecer uma educação libertadora, que está baseada na conscientização do sujeito, para que este possa ter senso crítico e questionador, capaz de transformar o mundo.

2.1– Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum é uma política curricular, que ainda está em processo de implementação e propõe conhecimentos que devem ser atingidos em todas as escolas do ensino básico, em nível nacional. Trata-se de uma lista de aprendizagens e objetivos a serem alcançados pelos docentes e que de acordo com seus colaboradores, objetiva orientar a elaboração dos currículos das escolas. De acordo com a Resolução 07/2010 (2010, p.19)

toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo. Assim, as políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação.

Ou seja, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC produz uma cultura, sua implementação influenciará não apenas as práticas docentes, mas os planejamentos das escolas, de modo que é um documento curricular que busca regular os fazeres docentes nas escolas.

A elaboração e implementação de uma BNCC é almejada desde a Constituição de 1988, pois de acordo com o artigo 210, *serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.*

Em 1996 foi elaborada a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf> e acessado no dia 6 de janeiro de 2017. O artigo 26, regulamenta que os currículos da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio devem ter uma base nacional comum.

Em 1997 foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais que servem como orientação para a elaboração dos currículos escolares, porém, ao se atrelarem às avaliações externas, deixam de ter um caráter de orientação e passam a ser imposição. Assim, as escolas têm que segui-los para obter boas notas em tais avaliações. Os estudantes do INES não fazem essas avaliações externas, mas o currículo prescrito e o planejamento de ensino foram elaborados a partir das aprendizagens e objetivos que compõem este documento.

Em 2010, a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, definiu as Diretrizes Curriculares nacionais (disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf e acessado no dia 6 de janeiro de 2017). As diretrizes Curriculares Nacionais também foram elaboradas com o objetivo de orientar o planejamento curricular das escolas.

Em 2014, foi elaborada a Lei nº13.005 de 25 de junho de 2014 (disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm e acessado no dia 6 de janeiro de 2017). Essa lei regulamentou o PNE – Plano Nacional de Educação, no qual este definiu 20 metas para a educação. De acordo com a meta 2, o Plano pretende,

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014, p.9).

O Plano é bastante claro, no que se refere à universalização do ensino, por meio de uma base que tem o argumento de que todos têm direito a adquirirem os mesmos conhecimentos, porém, o currículo escolar precisa ser elaborado dentro do contexto de cada escola, a partir das realidades e necessidades em que as escolas estão inseridas, e não por meio de um documento elaborado por pessoas que desconhecem a realidade vivida pelas escolas. Diante dessas e de outras questões, foi

elaborado um Ofício, pelos pesquisadores do GT 12: Currículo da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em educação e pela Associação Brasileira de Currículo - ABdC. O Ofício foi destinado a Presidente da Comissão Bicameral da Base Nacional Comum Curricular, propondo dialogar e debater a base. Nesse contexto, o Ofício nº 1/2015/GR (2015, p.2), destaca que,

ressaltamos que a valorização da localidade, das negociações e diversidade de sentidos, em suas manifestações autônomas em cada escola, em cada rede, é não apenas como entendemos ser necessário pensar qualquer construção de “currículo”, mas um dos primordiais frutos da luta política pela democracia no Brasil e pelo reconhecimento do direito à diversidade que foi garantido pela LDB e deu origem a uma sequência de políticas e ações do MEC ao longo dos últimos 20 anos. Neste sentido, entendemos que qualquer proposta curricular deve lembrar que a LDB em seu Art. 3º estabelece que o ensino será ministrado com base em princípios, notadamente: II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; V – respeito à liberdade e apreço à tolerância; VII – valorização do profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino; X – valorização da experiência extraescolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, e por fim, XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

Portanto, entende-se que a LDB ao estabelecer em um de seus artigos liberdade de aprender, significa que os estudantes têm o direito a aprendizagem, porém quando esta tem um caráter normativo, obrigatório, deixa de ser um direito e passa ser uma obrigação. Além disso, percebe-se que uma Base Nacional Comum, desconsidera o pluralismo de ideias e conhecimentos, visibilizando apenas os conhecimentos hegemônicos. De acordo com a BNCC (2015, p.30),

ao deixar claros os conhecimentos essenciais, a que todos os estudantes brasileiros têm o direito de acesso e de apropriação durante sua trajetória na Educação Básica, desde o ingresso na Creche até o final do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui-se parte importante do Sistema Nacional de Educação. Configura-se como parâmetro fundamental para a realização do planejamento curricular, em todas as etapas e modalidades de ensino, a ser consolidado no Projeto Político Pedagógico (PPPs) das Unidades Educacionais (UEs).

Todos nós sabemos quais conhecimentos são essenciais e nunca precisamos de uma base para aprendê-los e o fato de nos colocarmos contra a implementação de uma base nacional comum, não significa que somos contra a certos conhecimentos, mas o que precisamos refletir, enquanto pesquisadores da educação e docentes, que ao impor, por meio de um documento curricular, conhecimentos que precisam ser apreendidos, estes deixam de ser direitos e passam a ser obrigações. A base impõe conhecimentos que nem sempre atendem uma determinada escola, uma determinada região, estado, município, bairro e escola. O contexto de realidade vivida por uma

escola localizada no sertão nordestino é um, de uma escola localizada nas cidades ribeirinhas do norte é outro e as escolas situadas nas grandes cidades urbanas são outras. Como exigir que todos aprendam e alcancem os mesmos objetivos de ensino? Acredito ser um equívoco a elaboração e implementação de uma Base Nacional Comum Curricular, pois as vivências são diferentes, as realidades, os saberes de cada região, as culturas, costumes e valores são diversificados. Nesse sentido o Ofício nº 1/ 2015/ GR (2015, p. 2) aponta que,

Consequentemente, qualquer proposta curricular precisa considerar as adversidades e diversidades locais – de ordem étnica, cultural, social, política e econômica – e individuais, relativas a interesses e capacidades de aprendizagem, e aos direitos de respeito aos conhecimentos construídos antes e fora da escola, para além dos direitos de aprendizagem de conteúdos prescritos fora do universo social dos alunos e organizados sem levar em conta que estes são, e precisam ser, sujeitos de suas aprendizagens. As desigualdades, diferenças e a diversidade social, cultural e econômica existentes no Brasil exigem, portanto, flexibilidade na norma curricular. Essa flexibilidade é incompatível com a definição de uma base nacional comum idêntica para todos, sob pena de entendimento do nacional como homogêneo e do comum como único, contrariamente aos princípios de respeito e valorização da pluralidade, fundamento da educação nas sociedades democráticas.

Portanto, percebe-se que o ofício reafirma o que foi abordado anteriormente. Por isso, a necessidade de se pensar na elaboração de um currículo escolar a partir do chão da escola, que visibilize a cultura local, os conhecimentos que os estudantes trazem de suas realidades, para que a aprendizagem seja feita de maneira contextualizada e significativa e não algo distante, descontextualizado e esvaziado de sentido para o estudante, pois *a escola precisa ter prioritariamente a cara de sua comunidade, especialmente de seus alunos, razão de ser da escola e dos currículos* (PEREIRA; OLIVEIRA, 2014, p.1673), portanto, para que isso aconteça o currículo precisa ser elaborado a partir da sua cultura local.

Diante do que foi exposto até o momento, percebe-se um avanço na elaboração de documentos curriculares que visam regular/controlar os currículos escolares, por meio de um currículo hegemônico, no qual o professor ensina e o estudante aprende passivamente, e embora alguns professores acreditem que este currículo contribui para a melhoria da educação, existem outros que conseguem ter uma visão mais crítica. Em um trecho da entrevista concedida pela professora Aline, ela abordou que,

não é a toa que o currículo hegemônico é esse que silencia, que fala que a gente dá aula e o outro aprende, porque você formar uma massa pensante é um problema na sociedade, não é a toa que tá vindo aí a escola sem partido, com mordaza, é perigoso, você imagina sair daqui centenas de surdos questionando tudo. Vai começar a questionar o INES. Por que esse bilinguismo que a gente defende, as provas são tudo em Língua Portuguesa, tem que responder tudo em Língua Portuguesa? Eu queria que meus alunos me provocassem mais, porque talvez, me

questionando mais eu me desestabilizasse mais, aí eu ficaria mais incomodada e correria mais atrás, mesmo sendo... eu quero dizer que mesmo sendo consciente das coisas que eu não faço e deveria fazer, como também os meus colegas deveriam fazer, como a escola deveria fazer, isso não é suficiente pra eu correr atrás, entendeu? Não é o suficiente pra eu sair da minha zona de conforto, que é uma zona de conforto (PROFESSORA ALINE, 5º ANO, CONVERSA EM 8 DE NOVEMBRO DE 2016).

Percebe-se na fala da professora Aline que ela tem consciência de que vivencia um currículo hegemônico, assim a professora desabafa o que pensa a respeito desse currículo e seu desejo em realizar uma prática diferente, porém lhe falta estímulo para sair de sua “zona de conforto”. Ao pensarmos na escola em que os professores são cobrados a cumprirem com os conteúdos do documento curricular, é muito mais fácil para o docente elaborar suas aulas, pois os conteúdos já estão prontos, aos docentes cabem apenas executá-los. Quando o professor parte da realidade dos estudantes, o processo é mais trabalhoso, pois o docente precisa investigar, dialogar com os estudantes, para conhecer seus saberes prévios, realidades, bagagem cultural, desejos e a partir daí elaborar suas aulas de forma contextualizada.

Alguns professores são a favor desse currículo hegemônico, de uma base nacional comum, o que podemos compreender que estes docentes não percebem que a base é um avanço de políticas curriculares que buscam controlar as práticas curriculares realizadas nas escolas. De acordo com este documento (2015, p.44),

a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é referência para a formulação e implementação de currículos para a Educação Básica por estados, Distrito Federal e municípios, e para a formulação dos Projetos Pedagógicos das escolas. Avança em relação a documentos normativos anteriores ao definir direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento aos quais todas as crianças, adolescentes e jovens brasileiros devem ter acesso ao longo de seu processo de escolarização.

Portanto, o documento busca regular, padronizar e homogeneizar todos os estudantes do Brasil, como se todos fossem iguais. As aprendizagens que as crianças devem ter acesso, não podem se limitar a uma lista de conteúdos listados por pessoas que desconhecem as necessidades das escolas. Nesse sentido, o ofício nº 1/2015/GR (2015, p. 3) aborda que,

o direito de aprender os conteúdos é fundamental nas escolas, mas precisa estar articulado a dimensões outras, igualmente importantes, considerando a complexidade e a multirreferencialidade do processo educativo. Assim, se aprender é preciso, é fundamental reafirmar que a educação não se esgota em aprendizagem. E aprendizagem não se esgota em uma lista de conteúdos ou em metas formais, inclui processos individuais e sociais desenvolvidos e vivenciados “ao longo da vida”.

Ou seja, existem outros conhecimentos que não constam na base e que são importantes para a comunidade em que a escola está inserida. No caso dos alunos surdos do INES, pelo fato da

maioria ter acesso a sua Língua apenas na escola, pois, em sua maioria, os pais não sabem Libras, existem conhecimentos que para nós ouvintes são corriqueiros, mas para eles não. Uma simples palavra que para nós ouvintes é normal, para eles não é, porque não conhecem o sentido.

As necessidades de cada escola são distintas e por isso uma Base Nacional Comum não dá conta de atender todas as especificidades existentes no nosso país.

A BNCC, vem sob um foco de melhorar a qualidade da educação do país e está atrelada as metas definidas pelo PNE. Este, por sua vez, aborda essa questão em uma de suas metas,

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio. (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014, p.10).

Ou seja, a qualidade da educação, a qual o PNE se refere, submete-se as avaliações externas, porém, nós acreditamos que para oferecer um ensino de qualidade é necessário trazer para a sala de aula a realidade da comunidade em que a escola está inserida, problematizar temas sociais relevantes, para que seja possível ultrapassar os conhecimentos escolares, contribuindo para a formação global de sujeitos capazes de pensar criticamente sobre o mundo que os rodeia. De acordo com Moreira e Candau (2007, p. 21)

Julgamos que uma educação de qualidade, como a que defendemos, requer a seleção de conhecimentos relevantes, que incentivem mudanças individuais e sociais, assim como formas de organização e de distribuição dos indivíduos e sociais, assim como formas de organização e de distribuição dos conhecimentos escolares que possibilitem sua apreensão e sua crítica. Tais processos necessariamente implicam o diálogo com os saberes disciplinares assim como outros saberes socialmente produzidos.

Portanto, na área da Educação, não compreendemos qualidade de educação como sinônimo de conteúdos que devem ser abordados em sala de aula e impostos por uma BNCC que tem como objetivo atender às avaliações externas. Estas têm como finalidade mensurar o que o professor ensinou e, caso a escola obtenha nota baixa, responsabilizá-los. Dessa forma, é divulgado que os professores não souberam ensinar, cabendo ao governo apenas a responsabilidade por divulgar o ranking das melhores e piores escolas, sem levar em consideração estrutura, condições de trabalho, formação docente, entre outros.

Para oferecer uma escola de qualidade é imprescindível uma prática pedagógica inovadora, dinâmica, que ultrapasse os conteúdos impostos por documentos governamentais, que estão submetidos às avaliações externas e interessados em atender ao grupo hegemônico da sociedade. Referente à qualidade da educação, Esteban (2014, p. 484) contribui abordando que

O projeto hegemônico não é o único e certamente não atende às demandas de parcelas significativas da sociedade brasileira, o que requer outras propostas. Estamos comprometidos com a qualidade da educação pública, discordamos do projeto implementado e vemos outros percursos, uma vez que tomamos como referência outra concepção de qualidade, que nos remete à colaboração, à solidariedade, à crítica e ao coletivo e se sustenta no reconhecimento da positividade da diferença.

Ou seja, estamos em luta contra discursos que desconsideram a diferença cultural, pois a escola é um espaço não apenas de aprender a ler, escrever e contar, mas de trocar conhecimentos, interagir, refletir sobre os problemas sociais que permeiam o nosso país, construir e reconstruir os currículos cotidianamente, por isso a importância de se pensar um currículo para a diversidade, o que não será possível por meio de uma Base Nacional Comum Curricular que busca regular e controlar as práticas curriculares docentes.

2.2 – O Currículo na Educação de Surdos

Neste capítulo apresentamos sobre o que tem circulado sobre currículo no âmbito da surdez.

Atualmente, defende-se um currículo multicultural, com valorização ao pluralismo, o respeito ao outro e as diferenças, tratando o sujeito surdo não como deficiente, mas como um sujeito diferente na sua forma de se comunicar, aprender, ler e compreender o mundo. O termo multiculturalismo tem sido bastante discutido nos dias atuais e para compreendê-lo melhor, fiz algumas revisões bibliográficas. Nesse caso, Canen e Oliveira (2002, p. 61) nos ajuda a entender que:

o multiculturalismo, como corpo teórico e campo político, tem sido trazido à tona com intensidade, nos debates atuais. Referindo-se a necessidade de compreender-se a sociedade como constitutiva de identidades plurais, com base na diversidade de raças, gênero, classe social, padrões culturais e linguísticos, habilidades e outros marcadores identitários, o multiculturalismo constitui.

Logo, há um rompimento com a homogeneização, colocando a diferença como eixo, dando destaque a pluralidade cultural. No caso do surdo, em uma perspectiva multicultural crítica, este é visto não como uma pessoa deficiente, mas como sujeito diferente de nós ouvintes, conforme foi dito anteriormente. Considerar o surdo como sujeito diferente não significa tratá-lo como incapaz, que não tem condições de aprender porque não ouve e conseqüentemente não fala, pois esse modo de pensar foca a ausência, a falta e por isso, resulta em discriminação e preconceito. Novaes (2010, p. 57) destaca que:

os sujeitos surdos são vistos, às vezes, pelos sujeitos ouvintes, quando não com curiosidade, como pessoas defeituosas, doentes, deficientes, incapazes, que necessitam de tratamento clínico para se enquadrarem nos padrões de normalidade. Aliado ao tratamento, é necessário que os surdos adquiram a cultura dos ouvintes,

pois, para alguns, surdos são seres aculturados.

Isso ocorre porque vivemos em uma sociedade em que a maioria das pessoas são ouvintes, assim, na sociedade predomina a nossa cultura e a nossa língua, sobrepondo-se à cultura surda. Neste contexto, Lima (2015, p. 52) nos ajuda a refletir que *pensa-se no surdo a partir do ouvinte; este é o modelo no qual os surdos precisam se encaixar: ouvir, falar, usar de forma competente a língua oral*. Nós ouvintes, sempre procuramos encaixá-los em um padrão que nós consideramos de normalidade, o que foge a esta regra logo é rotulado como deficiente ou incapaz. Entretanto, Meletti e Kassar (2013, p. 181) apontam que os surdos apenas se diferenciam de nós ouvintes, na sua forma de se comunicar, pois pode se *falar com as mãos como nas línguas de sinais, indicando que o modo de manifestação das formas culturais é independente de qualquer aparelho psicofisiológico determinado*. Logo, percebemos que o sujeito surdo não é doente, mas diferente na sua forma de se comunicar, que não deve ser vista de modo que foque a ausência, pois surdos/as, assim como outros grupos sociais, são sujeitos com vontades, desejos, que têm uma história para contar e histórias de luta pelo reconhecimento de sua Língua. Portanto, precisam ser vistos como sujeitos de histórias e não como pessoas inferiores. Entretanto, a escola no seu modelo tradicional utiliza uma metodologia que coloca em destaque a ausência, segundo Vygotski (1983, p. 125),

⁹el defecto más importante de la escuela tradicional consiste en que esta aparta sistemáticamente al sordo del ambiente normal, lo aísla y lo situa em em microcosmos estrecho y cerrado, donde todo está adaptado a su defecto, donde todo está calculado para el defecto, y todo se lo recuerda.

Contrapondo-se a esta perspectiva, podemos pensar uma escola que reconheça as pluralidades, refletindo sobre um currículo escolar que esteja atento à realidade dos seus estudantes, levando em consideração suas necessidades, proporcionando conhecimentos que não sejam fracionados, mas sim articulados, sem tratá-los como defeituosos e incapazes.

Para nos ajudar nas nossas discussões, destaco Paulo Freire para situar o pensamento da emancipação, que valoriza o saber das experiências do povo. Para ele o conhecimento ocorre a partir da realidade do educando. A relação entre educador e educando deve ser baseada no diálogo e não no autoritarismo por parte do professor. Assim, as experiências, os saberes prévios dos estudantes, sua bagagem cultural, devem ser considerados. O professor precisa dialogar com os estudantes, trocar ideias e não impor a eles conteúdos que ele acha importante. Seu papel é de mediador no processo de ensino e aprendizagem e não apenas transmissor de conteúdos, que nem sempre condiz com a vida dos estudantes.

⁹ O defeito mais importante da escola tradicional é distanciar sistematicamente pessoas com deficiência auditiva do ambiente normal, isolando e situando em microcosmos estreito e fechado, onde estão adaptados a sua deficiência; tudo está calculado para se adequar, o deficiente e todos lembram.

No contexto da surdez, para que haja este diálogo, é necessário que o indivíduo surdo tenha acesso à sua Língua e por isso o INES é uma escola Bilíngue¹⁰, que proporciona aos seus estudantes a aquisição da Língua de Sinais – Libras¹¹ como L1 e o Português Escrito como L2. A Libras é oferecida aos estudantes desde a Educação Infantil por professores surdos, proporcionando aos estudantes o direito à educação e contribuindo para a construção de sua identidade. Além disso, é importante que uma criança surda tenha contato com uma linguagem desde cedo, assim como a criança ouvinte tem contato com a Língua Portuguesa, para que a criança surda, assim como a ouvinte, tenha condições de estruturar seu pensamento e se desenvolver cognitivamente, pois “¹²*el lenguaje nace de la necesidad de comunicarse y pensar*” (VYGOTSKI, 1983, p. 125). Assim, Meletti e Kassar (2013, p. 197) apontam que:

a criança surda precisa ser exposta, o mais cedo possível, ao contato com a língua, aprendendo a sinalizar tão rapidamente quanto as crianças ouvintes aprendem a falar- desenvolvendo suas capacidades cognitivas e sua competência linguística numa língua que lhe servirá depois como base para aprender a língua do grupo social majoritário no qual está inserida (o Português, no caso do Brasil), como segunda língua, tornando-se bilíngue.

Portanto, é importante que uma criança surda adquira desde cedo a Língua de Sinais e é importante que os professores, seja do INES ou do ensino regular, também aprendam Libras, pois para que haja diálogo é necessário que ambos (professor e estudante) saibam a mesma Língua. No INES, a comunicação e a troca de saberes ocorrem por meio da Libras, pois o educando, mesmo sendo surdo, não chega à escola sem nenhum saber e seus saberes não podem ser ignorados pelo professor. Diante disso, para colocar em prática um currículo em uma perspectiva multicultural crítica, é importante visibilizar diferentes culturas e diferentes saberes, valorizando os conhecimentos prévios dos estudantes, por meio de uma relação horizontal entre professor e educandos. Freire (2000, p. 38) aborda sobre a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes:

não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso

¹⁰ A abordagem Bilíngue fundamenta-se na ideia de que a língua de sinais, língua viso-gestual, é a língua passível de aquisição pelos surdos em suas relações e práticas sociais, justamente por estar apoiada nos canais visual e gestual. Crianças surdas, quando têm a oportunidade de conviver com essa língua (filhos de pais surdos, ou com contato com surdos fluentes em língua de sinais), adquirem-na sem depender de qualquer treinamento específico. Assim, trata-se de uma língua plena, sob o ponto de vista linguístico, que pode ser adquirida naturalmente por sujeitos surdos (e ouvintes) quando as relações e práticas sociais propiciam esse contato.

¹¹ Forma de comunicação e expressão, com o sistema linguístico de natureza visual-motora, e estrutura gramatical própria, que constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Lei nº 10436, de 24 de abril de 2002).

¹² A linguagem surge da necessidade de se comunicar e pensar.

tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo de “leitura do mundo” que precede sempre a “leitura da palavra”.

Dessa maneira, as escolas deveriam incorporar os diferentes saberes e as diferentes leituras de mundo, como conteúdo curricular. Para Freire, leitura de mundo é a visão que os grupos populares têm em relação ao mundo em que vivem, que está relacionado com os saberes adquiridos com suas experiências de vida. Uma simples palavra pode ter significados diversos para as crianças. Por exemplo, a palavra “festa”, pode ter significados distintos, dependendo das experiências vividas por cada um. Para alguns pode significar aniversário, natal, escola, alegria, comemoração, para outros pode significar tristeza, solidão, saudade, lembrança ou qualquer outro conceito. E é esse conceito formado por cada um que Freire chama de leitura de mundo. Essa leitura está baseada nas experiências de vida de cada um, que precisam ser consideradas em sala de aula, pois são os saberes que os estudantes trazem de sua bagagem de experiência. Nesse aspecto, Souza Santos (2009, p. 47) também valoriza os saberes diversos:

(...) a ecologia de saberes é, basicamente, uma contra-epistemologia. O impulso básico que a faz emergir resulta de dois fatores. O primeiro é o novo surgimento político de povos e visões do mundo do outro lado da linha como parceiros da resistência ao capitalismo global, isto é, a globalização contra hegemônica. (...) O segundo fator é uma proliferação sem precedentes de alternativas que, contudo, não podem ser agrupadas sob a alçada de uma única alternativa global. A globalização contra-hegemônica destaca-se pela ausência de uma tal alternativa no singular. A ecologia de saberes procura dar consistência epistemológica ao pensamento pluralista e propositivo.

Ou seja, para este autor a ecologia dos saberes inclui não apenas o conhecimento hegemônico, mas o conhecimento dos índios, dos camponeses, do povo. São saberes ricos, que por muitos anos conseguiram conservar a natureza, porém, foram silenciados. Esses saberes eram transmitidos oralmente de geração para geração, são saberes contra-hegemônicos. Todas essas questões discutidas até o momento estão presentes no pensamento de um currículo multicultural que valoriza e respeita as diferenças. Pensando na educação de surdos, nós ouvintes precisamos compreender que surdos/as são sujeitos diferentes de nós na maneira de se comunicar, de se expressar e no contexto de sua cultura, pois eles também possuem uma história de lutas por direitos.

Por isso, a importância de se pensar um currículo que, mais importante do que abordar a questão das culturas a serem estudadas como conteúdos escolares, reflita e discuta como essas culturas foram construídas no contexto histórico e social. É importante a reflexão em relação à hegemonia exercida por alguns grupos sociais e que se posicionam como superiores em relação a outros grupos, o que resulta no preconceito e estereótipos.

Candau (2008) destaca diferentes concepções que estão presentes nas propostas

multiculturais, entre elas a perspectiva intercultural. A autora aborda algumas características dessa perspectiva, que contribui com a nossa discussão. Destaco algumas que são apontadas por Candau (2008, p. 51):

algumas características especificam essa perspectiva. Uma primeira, que considero básica, é a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos sociais em uma determinada sociedade. (...) A consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais constitui outra característica dessa perspectiva. (...) não desvincular as questões da diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitivo, tanto em plano mundial quanto em cada sociedade.

Portanto, não basta reconhecer a diferença, mas refletir sobre as hierarquias culturais, estabelecidas na nossa sociedade em relação a um grupo social. Logo, é importante trazer a história cultural desses grupos sociais para a sala de aula, não apenas dos indígenas e dos negros, mas também dos que possuem necessidades especiais, pois estes, assim como os indígenas e os negros, possuem uma história de preconceito e discriminação e até hoje ainda sofrem com isso na sociedade. Desse modo, defendo, assim como Candau (2008, p. 52), a necessidade de promover uma *educação para o reconhecimento do 'outro', para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais*. Por isso a importância de contestar um currículo monocultural, valorizando as diferenças existentes na escola, sem sobrepor um saber em relação ao outro ou uma cultura sobre a outra. É necessário desconstruir nossos conceitos, permitindo que cada sujeito construa a sua identidade.

No que diz respeito à Educação de Surdos, é importante que os estudantes se reconheçam como surdos e não tenham vergonha disso, pois ser surdo faz parte da construção da sua subjetividade, da sua identidade como pessoa. O indivíduo surdo não pode se sentir inferior em relação aos ouvintes, mas infelizmente o que acontece ainda na nossa sociedade é a surdez vista como uma patologia e, geralmente, esses indivíduos são muitas vezes ignorados, pois o foco é a ausência, a falta de algo. É importante que, na escola, o professor proporcione o estímulo por meio de práticas que promovam a sua auto estima, aprendizagem e desenvolvimento. Meletti e Kassar (2013, p. 191-192) destacam que:

a surdez, em si, não torna a criança deficiente, este é um modo social de representá-la. Se a surdez for compreendida socialmente de outra forma, os indivíduos surdos poderão ocupar um lugar na sociedade, não ficando marginais. Busca-se, no caso dos surdos, fazê-lo ouvir e falar, mais do que desenvolvê-los como sujeitos, sejam eles crianças, adolescentes ou adultos; sua constituição como sujeito é tornada menos importante que suas habilidades para falar e ouvir. O foco está em habilidades que devem ser adquiridas mesmo quando se alega que a meta é o desenvolvimento da pessoa em todas as suas potencialidades.

Ou seja, o que ocorre é a imposição da cultura hegemônica (ouvinte) em relação à cultura dos

surdos, pois a partir do momento que professores, pais e sociedade, não respeitam a linguagem do sujeito surdo e busca que ele fale, não estão promovendo a alteridade e o respeito à diferença. Em relação ao conceito de diferença, Skliar (2016, p. 5- 6) nos ajuda a pensar que:

(...) o conceito de diferença não é utilizado como um termo a mais, dentro de uma continuidade discursiva, em que habitualmente se incluem outros como, por exemplo, “deficiência” ou “diversidade”. Esses, no geral, mascaram e neutralizam as possíveis consequências políticas, colocam os outros sob um olhar paternalista e se revelam como estratégias conservadoras para ocultar uma intenção de normalização. A diferença como significação política é construída histórica e socialmente; é um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistências às assimetrias de poder e de saber, de uma outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante.

Logo, ao pensarmos sobre o currículo para a diferença, devemos refletir sobre como a surdez é construída pela cultura dos ouvintes. O surdo precisa ser reconhecido como sujeito histórico, pois possui uma história de discriminações e lutas, além disso, surdos/as são sujeitos plurais que estão ligados por uma identidade em comum: a surdez. Entretanto, são diferentes em suas religiões, raça, cor, família, opção sexual etc. Por isso, precisamos pensar no currículo em uma perspectiva multicultural crítica. Para contribuir nessa reflexão, destaco Catherine Wash, uma pesquisadora que vem desenvolvendo trabalhos muito interessantes sobre a questão intercultural, que se situa na perspectiva multicultural crítica. Wash (2009, p. 21) aborda dois tipos de interculturalidade, a funcional e a crítica. De acordo com a autora,

enquanto a interculturalidade funcional assume a diversidade cultural como eixo central, apontando seu reconhecimento e inclusão dentro da sociedade e dos Estados nacionais (uni nacionais por prática e concepção) e deixando de fora os dispositivos e padrões de poder institucional-estrutural-que mantêm a desigualdade, a interculturalidade crítica parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construído em função disso. O interculturalismo funcional responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais; a interculturalidade crítica, pelo contrário, é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização.

Desse modo, entendemos que a interculturalidade crítica assume muito mais do que a questão da diversidade cultural, promovendo a decolonização, que significa reaprender, ou seja, romper com padrões de poder enraizados, no qual o conhecimento hegemônico fica em uma posição de superioridade em relação ao conhecimento contra-hegemônico. Uma pedagogia que assume uma interculturalidade crítica, não apenas valoriza a diversidade, mas questiona de forma crítica a questão de raça, a condição em que algumas pessoas vivem, a inferiorização de alguns grupos em relação a outros. Nesse contexto, ao se pensar na educação de surdos, Wash (2009, p. 25) contribui para a discussão, quando aponta a importância da interculturalidade crítica como ferramenta

pedagógica:

(...) a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica (...) visibiliza maneiras de ser, de viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que ao mesmo tempo alentam a criação de modos “outros” de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras.

Logo, percebemos que a interculturalidade crítica visibiliza conhecimentos não apenas dos grupos hegemônicos, mas os conhecimentos dos grupos marginalizados socialmente, entendendo que estes também possuem culturas, modos de ser, viver, aprender e entender o mundo. Pensando pelo âmbito da surdez, o surdo é diferente do ouvinte, pois se comunica de maneira diferente, entende, compreende, aprende e pensa em tempos diferentes, mas isso não significa que ele seja inferior. Nessa perspectiva, Meletti e Kassar (2013, p. 181) contribuem mais uma vez:

a criança cujo desenvolvimento está comprometido por um déficit não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos, mas uma criança que, para se desenvolver, necessita percorrer caminhos diferentes, qualitativamente diversos e particulares.

Ou seja, uma criança surda não pode ser rotulada, resultando em estereótipos negativos, pois isso implicará no seu desenvolvimento. É preciso ter consciência de que o caminho percorrido com essas crianças, no processo de ensino-aprendizagem, é diferenciado em relação às crianças ouvintes. Poderíamos pensar em estratégias de ensino que atendam à necessidade de crianças surdas. Quando refletimos sobre o currículo escolar, pensamos o quê ensinar? Por quê? Para quê? Essas reflexões são as mesmas tanto para crianças ouvintes como para surdas, o que muda é o como ensinar. Glat (2011, p. 12) aponta essas estratégias e eu destaco algumas:

Utilizar a língua de sinais, gestos naturais, dramatização, mímicas, desenhos como recursos para facilitar a compreensão dos textos que estejam sendo trabalhados em aula; Organizar espaços produtivos que permitam ao aluno desenvolver e estimular a criatividade, ludicidade, autonomia, memorização, raciocínio lógico e sociabilização, como cantinho de jogos ou artes, espaço da leitura e espaço da dança; Fazer síntese e resumir conclusões para favorecer a apreensão das informações abordadas verbalmente; Empregar glossários ou listas de palavras que vão estar incluídas na atividade desenvolvida e anexá-las em um mural visível a todos na sala; Alternar atividades verbais com as motoras (brincadeiras e danças) diminuindo assim, o cansaço causado pela atenção visual constante do aluno; Organizar as mesas em duplas ou quartetos de modo que os alunos se posicionem de frente um para o outro, favorecendo a comunicação entre os mesmos durante as atividades propostas; Apresentar atividades de aprendizagens com a formação de pequenos grupos para estimular a cooperação e a comunicação entre os alunos (tutoria por pares).

Assim, podemos compreender que a diferença em relação a educação de ouvintes encontra-se

nas estratégias de ensino, pois a criança surda utiliza um outro percurso para a apreensão e compreensão da nossa Língua em que, ao não utilizar o som para aprender a Língua Portuguesa, o substitui por outro órgão dos sentidos, como por exemplo a visão. Nessa perspectiva, Vygotski (1983, 117) afirma que:

¹³toda la diferencia reside em que em algunos casos (de ceguera, de sordera) um órgano de percepción (analizador) es sustituido por outro, pero el contenido cualitativo de la reacción sigue siendo el mismo, asi como todo el mecanismo de su educación. Dicho de outro modo, La conducta Del ciego y el sordomudo, desde el punto de vista psicológico y pedagógico, puede ser equiparada por entero a la normal; la educación del ciego y el sordo no se distingue em nada sustancial de La educación Del niño normal.

Portanto, uma das diferenças da educação dos surdos e cegos para a educação das crianças ditas “comuns”, consiste na substituição de um órgão de percepção por outro no processo de ensino aprendizagem, por isso é importante refletir sobre diferentes estratégias que atendam esses sujeitos, além disso, pensar a necessidade do professor estimular a autoestima dos estudantes surdos, para que estes sintam orgulho de suas identidades e também desenvolver neles o pensamento crítico e questionador, para que eles possam refletir sobre sua posição na sociedade. Para isso, estimular nos estudantes o questionamento dos motivos pelos quais a cultura surda não é visibilizada, porque muitos consideram a Libras como uma mímica e não uma Língua. Os surdos são brasileiros, mas são estrangeiros dentro do seu próprio país, porque a sociedade de um modo geral não sabe e não conhece sua Língua (Libras) e os surdos, por não ouvirem, não conseguem se comunicar com a sociedade. O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, Capítulo II, Art. 3º, determina que,

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 o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Embora o decreto determine a inserção de Libras na grade curricular de algumas licenciaturas,

¹³ Toda a diferença reside em que alguns casos (de cegueira e surdez) um órgão de percepção (analizador) é substituído por outro, mas o conteúdo qualitativo da reação continua a ser o mesmo, assim como todo o mecanismo de sua educação. Dito de outro modo, a conduta do cego e do surdo-mudo, do ponto de vista psicológico e pedagógico pode ser equiparado inteiramente normal, a educação dos cegos e surdos não se distingue em nada da educação da criança normal.

podemos refletir na possibilidade dessa Língua ser inserida não apenas no nível superior, mas em todas as escolas desde o ensino básico. Para que a cultura surda seja valorizada, seria necessário que toda a sociedade aprendesse a Língua de Sinais para que de fato os surdos pudessem ser incluídos não apenas nas escolas regulares, mas na sociedade de um modo geral. Assim, todos teriam a oportunidade de conhecer esta Língua e compreender que não é apenas mímica, mas uma Língua que possui regras, gramática própria e sua interpretação é feita por meio de expressões corporais e faciais. A Libras não é uma Língua universal, varia de uma país para o outro, de um estado para o outro e às vezes de uma comunidade surda para outra, pois expressa visão de mundo, cultura, identidade surda. De acordo com Slomski (2010, p.46),

(...) as línguas de sinais não foram inventadas como recurso educacional ou comunicativo. São, com efeito, manifestações culturais autênticas das comunidades surdas em todo o mundo, possuindo as propriedades universais que caracterizam a linguagem humana. Assim, o sinal é um elemento lexical da língua de sinais e a sinalização, por sua vez, é a fala produzida via canal viso-espacial.

Portanto, a Língua de Sinais é muito mais que um meio de comunicação, são manifestações culturais que fazem parte da cultura surda, conforme abordado anteriormente. O dia do surdo é comemorado no dia 26 de setembro no Brasil, pois lembra o dia em que foi inaugurada a primeira escola de surdos, o atual INES. Também lembra as lutas, histórias e discriminações vivenciadas por estes sujeitos. No dia 26 de setembro o INES proporcionou aos seus estudantes uma comemoração, com lanche especial, brincadeiras e filme.

No dia 27 de Setembro a professora Camila iniciou a aula perguntando aos estudantes o que eles mais gostaram da festa e a maioria disse que gostou do filme “Família Belier”. O filme conta a história de uma família em que pai, mãe e o filho caçula são surdos e a filha mais velha é ouvinte, mostrando o grau de dependência dos membros da família em relação à filha, pois esta fazia o papel de intérprete da família ao mundo dos ouvintes. O filme retrata bem a realidade vivida pelos surdos em nossa sociedade, pois pelo fato dos ouvintes não saberem sua Língua, eles dependem de uma outra pessoa para que eles possam se comunicar com o mundo.

Nesse dia, a aula decorreu em função da festa, a professora pediu para cada um contar em Libras o que mais gostou no filme, para os colegas que não assistiram. A professora fez várias perguntas sobre a história do INES e elaborou um mapa conceitual no quadro, no final da aula, a professora distribuiu uma folha de papel, na qual os estudantes tinham que desenhar e elaborar um texto sobre suas percepções em relação ao dia do orgulho surdo. Todos escreveram sobre a festa e o dia de inauguração do INES, mas um dos estudantes havia ido à caminhada do orgulho surdo, no Museu do Amanhã, e escreveu sobre esse passeio, relatando que gostou muito da caminhada,

porque lá encontrou outras pessoas surdas como ele, pontuou que o lugar foi modificado, era de um jeito e depois das obras está de outro.

Ou seja, nesse dia, a professora Camila abordou sobre a cultura surda, o orgulho de ser surdo, a história do INES e assim procurou romper com aulas expositivas baseadas em conteúdos e objetivos proposto pelo planejamento de ensino e utilizou uma metodologia mais dinâmica, contextualizada e significativa para os estudantes, pois puderam falar, se expressar, contar o que mais gostou, o que vivenciou e assim a aula correu de modo relevante para todos.

Quanto ao ensino regular, mesmo tendo um intérprete na sala de aula, seria interessante que todos soubessem a Língua dos surdos, para que de fato houvesse a inclusão e interação entre todos os sujeitos presentes na sala de aula. Para que haja o diálogo e a troca de saberes é imprescindível uma linguagem em comum, entre todos os sujeitos que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem. Quanto à questão da importância da linguagem para o desenvolvimento, Meletti e Kassar (2013, pp. 173) afirmam que:

(...) Vygotsky aponta que a linguagem, a ferramenta psicológica mais importante do desenvolvimento psicológico, tem como primeira função, tanto para o adulto como para a criança, a comunicação, o contato social e a influência sobre os indivíduos que estão ao seu redor. Assim supõe que os instrumentos de mediação se formam de acordo com as demandas da comunicação.

Ou seja, é importante uma linguagem em comum entre professor e estudante, para que haja a troca, a interação, a comunicação e conseqüentemente a criação do conhecimento, que ocorre por meio do diálogo. É por meio da comunicação, onde os sujeitos compreendem uma mesma língua, que nasce o conhecimento: na interação de saberes distintos transformados em novos conhecimentos por meio da troca de informações, elaboração de conceitos, entendimento de culturas diversas existentes na nossa sociedade etc. Tudo isso, na educação de surdos, ocorre por meio da sua Língua, que é a Língua de Sinais e que precisa ser reconhecida e respeitada.

Logo, podemos concluir que, em uma perspectiva de currículo multicultural crítico, a surdez não é vista como uma patologia, mas como uma característica da criança, uma diferença sensorial e devido a essa diferença, ela se comunica de maneira diferente da criança ouvinte, ou seja, por meio da Libras, que é a língua natural dos surdos e faz parte de suas identidades e cultura. A Libras é muito mais que um recurso comunicativo, mas uma Língua que possui regras, gramática própria e faz parte da identidade do sujeito surdo. É por meio dessa Língua que os conhecimentos são discutidos em sala de aula. De acordo com Slomski (2010, p. 75),

(...) da mesma forma que a escola comum, a escola de surdos deve oferecer a seus alunos um ensino que lhes permita adquirir a mesma quantidade de conhecimentos e habilidades esperados das crianças ouvintes de uma mesma série e idade escolar

para que possam atuar na sociedade de forma crítica e transformadora.

Compreende-se que os estudantes surdos tem a capacidade de aprender os mesmos conhecimentos e desenvolver as mesmas habilidades que os ouvintes aprendem e desenvolvem na escola regular, porém, de acordo com o que foi observado durante a minha pesquisa de campo, acredito que a escola de surdos precisa ter um olhar crítico e perceber quais conhecimentos são relevantes para esses sujeitos, pois conforme foi apontado no capítulo 2, existem alguns conhecimentos que são abordados pelo planejamento de ensino que não são significativos para os estudantes surdos, pois não atendem suas especificidades. Portanto, os conhecimentos deveriam ser selecionados juntos com os estudantes surdos, para que a escola pudesse proporcionar um ensino mais significativo.

É necessário que haja interação entre os diferentes sujeitos presentes na sala de aula, trocando conhecimento, experiências, valores, culturas, saberes, de modo que os conteúdos ultrapassem os documentos governamentais, por meio de temas que fazem parte da realidade dos estudantes. Compreender que o currículo da escola precisa ser flexível, pois é importante abordar temas em sala de aula que tenham sentido aos estudantes e nem sempre o que está presente no currículo da escola é relevante para aquela determinada turma ou atende as suas necessidades. Quanto ao currículo, Slomski (2010, p. 77) contribui mais uma vez:

(...) a necessidade de adequar o currículo de uma escola regular bilíngue para surdos às diferenças individuais, e como consequência fazê-lo flexível e dinâmico, ou seja, voltado para as “peculiaridades” dos alunos, fato que não pressupõe diferenciar o conteúdo do currículo escolar, pois este deverá ser igual ao utilizado nas escolas regulares, e/ou escola comum. A mudança diz respeito à ênfase que deverá ser dada às duas línguas envolvidas no ensino. Ou melhor, as adaptações necessárias não deverão ser feitas em termos dos elementos constituidores do currículo (conteúdo programático), mas quanto ao ritmo, aos estilos de aprendizagem dos alunos, que no caso da surdez, envolvem primordialmente a forma de comunicação a ser utilizada, que deve ser a da Língua de Sinais, e o tipo de escola, que deve ser, em termos ideais, a Escola Especial.

Ou seja, compreende-se que Slomski considera importante que o currículo seja adequado para atender as necessidades individuais dos estudantes surdos, mas afirma que os conteúdos devem ser iguais de uma escola regular. O INES proporciona os mesmos conteúdos de uma escola regular, porém, acredito que deveria haver uma investigação no que se refere aos conteúdos e objetivos abordados no planejamento de ensino, buscar compreender se este documento atende as especificidades dos estudantes surdos.

Existem alguns conhecimentos abordados no INES que não são abordados nas escolas regulares, como por exemplo, a história do INES, a cultura surda, o dia do surdo, entre outros. No entanto, os conhecimentos que estão presentes nos documentos curriculares do Instituto foram

feitos a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais –PCN e este documento ao ser formulado foi pensado na educação de ouvintes e não na educação de surdos, por isso, acredito ser relevante repensar estes conhecimentos no INES, assim, percebe-se a necessidade do currículo ser flexível, no que se refere a estratégias, conteúdos, metodologia e tudo que se refere ao processo de ensino aprendizagem. Outra questão importante das escolas de surdos é proporcionar aos seus estudantes um ensino Bilíngue, de acordo com Sá (2016, p.183-184),

envolve considerar não somente a necessidade de duas línguas, mas dar espaço privilegiado e prioritário à língua natural dos surdos, bem como considerar a identidade e a cultura surda como eixo fundamental. Tais considerações certamente alterarão todo o quadro dos objetivos pedagógicos e todo o cotidiano escolar, tornando a escola de surdos uma escola totalmente diferenciada de uma escola de ouvintes, pelas características da população-alvo e de sua história.

Portanto, Sá considera importante a emersão da cultura surda na escola de surdos, sendo o eixo central do processo de ensino aprendizagem, e diferente de Slomski (2010) aponta que a escola de surdos é totalmente diferenciada da escola de ouvintes. O INES é uma escola de surdos que segue os mesmos documentos curriculares da escola regular, o que difere é a língua de comunicação, as estratégias de ensino, a metodologia e alguns conhecimentos da cultura surda que são abordados no INES e que não são abordados no ensino regular e quanto a grade curricular, os estudantes tem a disciplina de Libras e no ensino regular não tem. Como estratégias didáticas, as professoras utilizam de vários meios: imagens, dramatização, palavras chaves para entender o contexto de uma pergunta, textos com imagens para auxiliar no entendimento, enfim, estratégias pedagógicas que atendam as necessidades dos sujeitos surdos.

Porém, por mais que a escola elabore um currículo escolar bem estruturado, nem sempre atenderá as necessidades de uma turma, porque os estudantes são diferentes, cada um aprende de uma forma, cada um tem um tempo para aprender determinado assunto. Além disso, os contextos de uma sala de aula, os acontecimentos sociais de cada mês ou ano também são diversos e tudo isso precisa ser levado em consideração pelo professor que trabalha de forma crítica. Para que os estudantes tenham uma formação baseada no senso crítico, é importante uma prática pedagógica que leve para a sala de aula os problemas políticos e sociais que estejam em discussão, de modo que os estudantes possam refletir sobre eles.

Precisamos enxergar os estudantes surdos como sujeitos de direitos, capazes assim como os ouvintes de aprender, por isso, podemos estimular o senso crítico em relação à sociedade em que vivem e não tratá-los como incapazes ou coitados, como já foi abordado anteriormente. Logo, é necessário refletir: qual sociedade minha prática pedagógica quer construir? Qual sujeito surdo tenho em minha sala de aula? Qual eu pretendo formar? Por que este conteúdo e não aquele? Para

quê? Qual educação de surdo nós estamos proporcionando e qual pretendemos alcançar? Por que esta metodologia e não outra?

São reflexões para entender o currículo não simplesmente como um conjunto de conteúdos programáticos, mas um conjunto de elementos que favoreçam o desenvolvimento global do estudante, por meio de uma organização da sala de aula que favoreça a interação dos estudantes, murais que sejam construídos pelos estudantes e não por professores, avaliações que não objetivam medir, excluir e classificar. De acordo com Oliveira e Gama (2011, p. 51),

os dispositivos usados na avaliação como operação de medida são, pois, instrumentos de medição, quantificação, de distribuição numa escala graduada. Os mais comuns são testes e provas. Os testes, como regra geral, são preparados e aplicados aos alunos com a intenção de aferir se determinadas competências e habilidades ou objetivos já são dominados. (...) As provas, por sua vez, são exames aos quais os alunos são submetidos e por meio dos quais devem demonstrar capacidades em determinado assunto ou matéria.

Logo, podemos inferir que testes e provas não são instrumentos que ratificam os conhecimentos dos estudantes, pois essas avaliações têm um caráter mecanicista, em que o professor deposita nos estudantes os conteúdos e depois são avaliados de forma mensurável. Por isso, é necessário pensar quais instrumentos de avaliação serão utilizados em sala de aula, pois é necessário avaliar os estudantes no cotidiano escolar, por meio de debates, apresentações de trabalhos e situações que o professor observará o desenvolvimento dos educandos durante todo o processo e não apenas em datas determinadas.

Por fim, acredito ser importante uma prática pedagógica reflexiva, que questione essa cultura enraizada nas escolas de que a avaliação serve para medir o conhecimento. É imprescindível que se pense em uma avaliação que colete dados para o acompanhamento do processo de ensino aprendizagem, uma prática dinâmica, que leve em consideração o contexto de vida dos estudantes, que aborde em um simples tema de aula várias disciplinas proporcionando uma articulação entre as mesmas, estimulando o interesse dos alunos em querer aprender. Assim, poderemos pensar em uma educação que de fato esteja comprometida com a qualidade da educação, em que esta não pode se prender a quantidade de conteúdos, mas a qualidade deles.

A seguir será apresentada as conclusões da pesquisa que foram constatadas por meio de leituras bibliográficas, estudos de documentos curriculares do INES e documentos curriculares governamentais, pesquisa de campo com observação participante e entrevistas do tipo conversa com duas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental I e com a coordenadora pedagógica e por fim análise dos dados levantados.

3- CONCLUSÕES

Esta pesquisa foi desenvolvida no período de Março de 2015 a fevereiro de 2017. Durante este período foram percorridas algumas etapas para a construção deste trabalho, entre elas, a revisão bibliográfica de artigos, dissertações e teses no banco de dados da SciELO, Capes e Anped. Esta etapa foi muito importante, pois trouxe contribuições relevantes para a elaboração dessa pesquisa e fez emergir algumas questões pontuadas nas páginas 63 e 64 deste trabalho e que foram investigadas durante a pesquisa de campo: (1) O que o INES define como qualidade de educação? (2) Quais saberes e valores as professoras consideravam importantes? (3) Qual formação as professoras pretendem proporcionar aos seus estudantes com suas práticas curriculares? (4) Quais conhecimentos são visibilizados em sala de aula pelas professoras pesquisadas? Essas questões serão respondidas a seguir.

A pesquisa de campo teve início no dia 07 de junho de 2016, quando na verdade deveria ter iniciado em Março de 2016, o atraso foi consequência da demora da aprovação do projeto pelo Comitê de Ética.

Em Dezembro de 2015 cadastrei o meu projeto na Plataforma Brasil, no mesmo mês recebi uma mensagem por meio da Plataforma de que havia uma pendência documental. Providenciei a documentação, mas devido às férias e carnaval houve um atraso no processo, e em Abril recebi o retorno de que havia sido reprovado, devido a um documento que não poderia ser assinado antes de iniciar a pesquisa. As reuniões do Comitê de Ética, que avaliam os projetos, acontecem uma vez ao mês, isso ocasiona atraso nas pesquisas de campo, pois se houver uma pendência documental, o pesquisador tem que providenciar o documento, reenviá-lo e aguardar mais um mês para obter uma resposta da Plataforma, caso o projeto seja reprovado, o pesquisador tem que iniciar todo o processo novamente. Assim fiz e meu projeto foi aprovado no dia 25 de Maio de 2016.

Devido a esses transtornos, minha pesquisa de campo iniciou-se apenas em junho de 2016. Iniciei o campo observando duas turmas dos anos iniciais. No turno da manhã observei uma turma do 4º ano durante as terças e quintas-feiras. A turma era composta por oito alunos: duas meninas e seis meninos entre 11 e 16 anos, em que a regente da turma era a professora Camila.

No turno da tarde eu observei o 5º ano durante as terças-feiras. A turma era composta por cinco alunos: uma menina e quatro meninos entre 16 e 20 anos, em que a regente da turma era professora Aline. Ambas as professoras são efetivas.

A partir do segundo semestre de 2016 passei a observar as duas turmas nas segundas – feiras e terças-feiras (foram 90 horas de observação). Para a pesquisa de campo utilizei um diário de campo que, de acordo com Minayo (2014, p.295),

devem ser escritas impressões pessoais que vão se modificando com o tempo, resultados de conversas informais, observações de comportamentos contraditórios com as falas, manifestações dos interlocutores quanto aos vários pontos investigados, dentro outros aspectos.

Logo, no diário de campo foram feitas todas as anotações do que eu observei e anotações de conversas informais com as professoras e com os estudantes. Além dessas anotações, realizei entrevistas do tipo conversas, com as professoras e com a coordenadora Jaqueline do DEBASI – Departamento de Educação Básica. A conversa deveria ser feita com o orientador pedagógico do setor, porém, em novembro de 2016, ele entrou de férias, em seguida aderiu à greve do Instituto (em dezembro alguns docentes aderiram a greve, como forma de manifestar insatisfação em relação à elaboração e implementação da PEC 241¹⁴) e faltando duas semanas para o término das aulas, fui informada que ele além de aderir a greve afastou-se do cargo. Por este motivo, não foi possível realizar entrevista com ele, por isso a entrevista foi realizada com a coordenadora Jaqueline, que trabalha no INES desde 2010 como professora e como coordenadora desde 2015. É graduada em Letras, Mestre e Doutora na área de Língua Portuguesa.

Para entender algumas questões que foram observadas e levantadas por meio das entrevistas e que não ficaram claras, foi utilizado o paradigma indiciário (GINZBURG, 1989, P. 151),

por milênios o homem foi caçador. Durante inúmeras perseguições, ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pelos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou uma clareira cheia de ciladas.

O indício é um sinal aparente, uma pista de que é provável que exista algo que está para além do que está explícito. Ao realizar um paralelo com esta pesquisa, os indícios podem ser identificados por meio das observações do cotidiano escolar, nas conversas, em alguns gestos e comportamentos dos estudantes e das professoras. Por isso, observando o cotidiano de duas turmas do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos, encontramos algumas pistas sobre as questões da pesquisa.

Para responder as questões que surgiram durante a revisão bibliográfica estudei os documentos do Instituto Nacional de Educação de Surdos, observei o cotidiano do Instituto, realizei entrevistas com as docentes e com a coordenadora Jaqueline e analisei os dados levantados.

Para compreender (1) como o INES definiria qualidade de educação busquei uma resposta por

¹⁴ De acordo com o site <http://www.cartacapital.com.br/politica/entenda-o-que-esta-em-jogo-com-a-pec-241>, a PEC 241 é uma Proposta de Emenda Constitucional 241, também chamada PEC do Teto de Gastos e tem como objetivo limitar despesas com a saúde, educação, assistência social e previdência, por exemplo, pelos próximos 20 anos.

meio da participação nas reuniões pedagógicas que ocorriam as terças-feiras. As falas das professoras do setor traziam um indício de que algumas entendiam qualidade de educação como sinônimo do cumprimento dos conteúdos propostos pelo Planejamento de Ensino, pois quando discutiam os conteúdos e objetivos de um determinado ano, as professoras daquele ano eram questionadas se os cumpriram e caso não houvessem cumprido tinham que explicar o porquê. Geralmente, algumas professoras, não concordavam com o não cumprimento e diziam que para oferecer uma educação de qualidade todos deveriam cumprir com o proposto (dados do diário de campo registrados em 7 de junho de 2016). Para entender melhor essa questão, durante a entrevista com a coordenadora Jaqueline, perguntei como o INES definiria qualidade de educação e a mesma me respondeu:

atender as necessidades do educando, compreender quem é o educando e atender as necessidades dele. Porque depende de como a gente pensa a qualidade. É... eu tenho alunos que têm tantas barreiras a serem transpostas que quando eu atendo as necessidades dele, quando eu compreendo as especificidades dele, talvez ele não faça uma faculdade de Direito, talvez ele não saia daqui com uma grande nota no ENEM, mas se eu fizesse com que ele ultrapassasse certas barreiras eu acredito que a gente já adquiriu um critério de qualidade de educação, Não é uma educação só pra eu fazer uma fábrica de alunos para serem aprovados na faculdade, mas pra eu entender a especificidade do meu aluno e fazer ele transpor as suas barreiras e entender aquele educando como um ser único (COORDENADORA JAQUELINE, CONVERSA EM 12 DE DEZEMBRO DE 2016).

Percebe-se que a coordenadora não atribui qualidade de educação, como sinônimo de conteúdos cumpridos, mas qualidade de educação no sentido de atender as necessidades dos estudantes, levando em consideração suas especificidades e para isso é necessário um currículo flexível e um currículo que possa atender as diferenças existentes no espaço escolar. De acordo com as observações feitas no setor pesquisado, o currículo prescrito não atende essas diferenças e para entender melhor quais questões curriculares são desafiantes para o INES, fiz essa indagação para as professoras Camila e Aline e as respostas foram diferenciadas,

Eu acho que a questão da adaptação curricular é um desafio necessário. Porque a gente segue o currículo das escolas comuns e as nossas especificidades são bem diferentes. Então existem conteúdos que não se encaixam com a nossa realidade. Eu acho, de repente, que existem certos conteúdos que deveriam ser trabalhados quando os alunos tivessem mais maturidade no Português e em sua própria Língua. Os desafios curriculares são esses, é a dificuldade que a gente tem de cumprir o currículo e isso em escola de ouvinte é a mesma coisa, acontece essa dificuldade, mas aqui, eu acho que existe uma dificuldade maior, porque a gente tem um tempo menor com os alunos, nós temos alunos com múltiplas deficiências, geralmente a surdez, ela as vezes vem atrelada a uma deficiência intelectual, a uma atraso no pensamento, na questão do cognitivo, porque o aluno aprendeu tardiamente a sua língua. A sua língua natural, então, isso com certeza não é a mesma coisa. Um aluno... por exemplo, eu tenho um aluno que por exemplo, ele aprendeu Libras com

10 pra 11 anos e a vivência dos ouvintes é aprender uma língua com meses, com meses ele já sabe o que é água, o que é mamãe e pra esse meu aluno só sinais caseiros, apontamentos, então assim, ele só veio ver... então... isso o quê que reflete? Na aprendizagem do Português. Ele está muito aquém dos outros alunos porque ele aprendeu a língua dele tardiamente e isso é uma realidade muito grande dos alunos surdos (PROFESSORA CAMILA, 4º ANO, CONVERSA EM 17 DE OUTUBRO DE 2016)

Ah! São várias... eu acho que a Língua Portuguesa é um desafio, porque cada um faz o que acha que pode ser certo. Eu acho que a gente tá em eternos recomeços, porque embora a gente saiba o conceito do que é o bilinguismo, embora eu não queira uma metodologia, eu queria assim um caminho, assim... da onde vamos partir? O texto é mais importante? A produção dele é mais importante? O quê que a gente vai fazer? O meu sonho é trabalhar a literatura infantil, voltar como nas escolas de Gallaudet, eu estava lendo que lá eles partem tudo, tudo, todas as disciplinas são a partir da literatura infantil, tudo que eles fazem. Eles trabalham o Português e Matemática, tudo é a partir de um livro e aqui eu trabalhava muito bem quando era a oficina de leitura. Agora aqui como professora regente de uma turma eu não tenho dado conta, não tenho porque meus alunos são poucos, são faltosos, porque muitas vezes eu adio o conteúdo porque quero dar quando todo mundo tá aqui pra eu dar de uma vez só, o problema não é dar várias vezes a mesma aula, o problema é que, hoje eu estou dando sistema de numeração decimal aí o João (nome fictício) faltou, eu dei um resumo, ele é rápido pra pegar. Agora vamos dizer que dois faltassem, no dia seguinte eu apresentaria a matéria de novo, os dois que já viram, já não estão mais afim e ficam conversando, também não é problema conversar, o problema é que todos eles querem ficar conversando e como administrar isso eu tenho dificuldade. Quando o meu aluno falta eu tenho que lidar com isso depois, entendeu? Eu tenho um pouco de dificuldade, eu acho que é questão organizacional (PROFESSORA ALINE, 5º ANO, CONVERSA EM 8 DE NOVEMBRO DE 2016).

Portanto, de acordo com a professora Camila as questões curriculares vistas como desafios são as dificuldades em cumprir o currículo, que é cobrado e muitas vezes as docentes não dão conta de abordar tudo que os documentos curriculares da Instituição propõe, pois os conteúdos propostos pelo planejamento de ensino nem sempre atendem as necessidades da turma, já que para abordar um tema de aula, as vezes o estudante precisa ter um pré conhecimento daquele tema e as vezes o estudante não tem, nem um pré conhecimento e nem uma língua, o que dificulta mais ainda o processo de ensino aprendizagem, pois é por meio da língua que há a troca de informações, de conhecimentos e interação. A aquisição tardia de Libras pelos estudantes surdos é um grande desafio para as professoras, pois reflete no desenvolvimento do processo de ensino aprendido.

Já a professora Aline acredita serem desafiantes as questões ligadas a metodologias e estratégias pedagógicas, pois, de acordo com sua fala, a docente demonstra se sentir perdida algumas vezes. A docente também aponta para a baixa frequência da turma que reflete no rendimento das aulas.

Com base nestas falas, e nas observações feitas durante as reuniões de terça- feira é possível dizer que no INES existem diferentes concepções de qualidade: qualidade como sinônimo de

cumprimento dos conteúdos e objetivos propostos pelo planejamento de ensino e qualidade como sinônimo de uma educação que busque atender as especificidades dos estudantes, adequando metodologias, estratégias pedagógicas e conteúdos de acordo com a necessidade dos estudantes.

Quanto a questão levantada, no que se refere (2) aos saberes e valores que as professoras consideravam importantes, durante as entrevistas, ambas responderam que consideravam importantes os conhecimentos e questões que tenham significado para a vida deles como sujeitos surdos.

É... eu considero importante a bagagem cultural que os alunos trazem, né? O que eles qualificam como sendo importante e geralmente mesmo seguindo o currículo, eu tento sempre atrelar o currículo com um pouco da vivência deles, pra que a aprendizagem seja mais significativa, faça sentido, para que eles possam perceber a utilidade daquela aprendizagem, que não fique tão distante, porque as vezes pra eles é um pouco difícil, é... fazer essa identificação, né? Tanto que a gente percebe quando o aluno aprende de forma mecânica que ele não sabe usar socialmente aquela aprendizagem, então a minha educação, o ensino que eu tento realizar aqui, é uma educação pra vida, é considerando letramento dos alunos, a bagagem que eles trazem, é isso (PROFESSORA CAMILA, 4º ANO, CONVERSA EM 17 DE OUTUBRO DE 2016).

Então Danielle, essa pergunta eu nem sei te responder concretamente. O que eu acho que eles precisam aprender, eu penso bem a questão do Paulo Freire, embora a gente acredite que no dia a dia, é muito difícil, né? Você se desvencilhar de uma educação bancária e conteudista como ele fala. Eu acredito que o aluno tem que aprender pra vida, questões que tenham significado pra vida dele enquanto sujeitos surdos, enquanto sujeitos produtores de conhecimento, eu acho que eles tinham que aprender e aí a questão do surdo muito mais. São crianças e adolescentes extremamente dependentes dos familiares pra resolver questões como ir ao médico, sei lá... ir ao mercado de trabalho. Muitos alunos não têm nem documento ainda, título de eleitor. Então são questões que a gente não dá conta de trabalhar, que são significativas pra vida deles. Trabalhar o que são os direitos dos surdos nessa sociedade, que eles têm que brigar toda vez que vão ao posto de saúde e não tem um intérprete, essas questões a gente não dá conta e aí, o Paulo Freire fala muito isso, da gente... da educação como emancipadora, né? Você ensinar desde cedo a criança a ética, o conhecimento, questões e valores que a gente trabalha muito pouco aqui no INES, eu. Não vou falar do INES, eu trabalho muito pouco, embora haja um desejo. O desejo existe, mas a realidade não dá conta e... coisas que eu sinto falta aqui e que em outras escolas também, grupos de pesquisas que eu já participei e é uma coisa muito comum, por isso que eu te falei que a docência é muito solitária, porque embora você encontre pessoas, encontre pares que pensem muito parecido ou tenha aberturas e questões que te são caras, nem sempre você encontra parceria dentro da escola pra realizar, seja ela, parceria de um colega que divide série ou de um professor orientador, ou a própria política interna da escola. Então você acaba caindo no comodismo porque você tá sozinha, você não vai dar conta, você... enfim. É... os saberes que eu considero importantes são esses, os conhecimentos para o mundo, pra esse sujeito que é surdo dialogar com esse mundo (PROFESSORA ALINE, 5º ANO, CONVERSA EM 8 DE NOVEMBRO DE 2016).

Portanto, percebe-se o desejo das docentes em proporcionar uma educação para a vida, por

meio de uma educação que estimule o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes, que trate de questões socialmente relevantes, mas que nem sempre dá tempo de serem abordados em sala de aula. Percebe-se o desejo em oferecer uma educação emancipatória, porém, essa educação não condiz com um currículo que regula as práticas curriculares das professoras, tornando o currículo engessado. As falas das professoras mostram, principalmente da professora Aline, que se sentem sós ao tentar fazer um trabalho de vínculo entre o currículo e a experiência, mesmo o PPP (2011) destacando isso, os dados coletados durante a pesquisa de campo mostram que não há uma política de valorização de experiência de vida dos estudantes e vinculação curricular com a experiência, que acaba gerando esta sensação de esforço hercúleo.

Para proporcionar um ensino democrático, conforme o PPP (2011) aborda, seria necessário que os estudantes participassem da construção do planejamento de ensino, porém isso não acontece. Na entrevista realizada com a coordenadora Jaqueline, a mesma informou que o planejamento de ensino foi elaborado pelos professores de maneira coletiva, mas não houve participação dos estudantes, nem de seus responsáveis, também não existe uma avaliação curricular pelos estudantes e responsáveis. Logo, ao ter que abordar conteúdos que são impostos pelo planejamento de ensino do Instituto, algumas vezes esses conteúdos são esvaziados de sentido para os estudantes surdos, pois os conteúdos e objetivos que o compõem foram elaborados a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, uma política curricular pensada para atender a educação dos ouvintes e não os sujeitos surdos.

Essa regulação, presente no INES, acontece na maioria das escolas, principalmente com a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular, que busca que todos os estudantes em nível nacional, aprendam as mesmas coisas e no mesmo tempo, porém vivemos em contextos diversos. A realidade vivida por um estudante da zona norte do Rio de Janeiro é diferente da realidade vivida por outro estudante da zona sul, o mesmo acontece com os contextos das cidades, estados, regiões e inclusive entre turmas de uma mesma escola. São vivências diferentes, são necessidades diferentes, são valores, culturas diferentes.

O conhecimento mínimo que os estudantes precisam aprender, nós aprendemos e não precisamos de uma base. Nesse sentido, compreende-se que a elaboração e implementação de uma Base Nacional Comum é um equívoco, pois ignora as diferenças e as pluralidades culturais existentes em nosso país, além de submeter a qualidade da educação às avaliações externas, como forma de culpar os docentes pela má qualidade da educação, assim desconsidera toda complexidade de uma educação que se faça laica, pública e de qualidade. Os conhecimentos formais são importantes, mas os outros conhecimentos também são e não podem ser reduzidos a parte diversificada, como propõe a BNCC.

Diante disso, perguntei as professoras durante as entrevistas, suas opiniões no que se refere a cobrança dos conteúdos, as repostas foram divergentes,

é uma forma equivocada de se pensar a educação, no sentido de que existem alguns conteúdos e que você vê que não tem nenhuma representatividade pro aluno. Enquanto você poderia tá trabalhando é... questões mais importantes pra aquela necessidade, pra aquela turma, e isso não pode ocorrer porque você precisa seguir o currículo. E por exemplo, aqui são três turmas de 4º ano, são três turmas diferentes, que são heterogêneas dentro da própria turma inclusive, entre as turmas. Mas todas tem o mesmo currículo. Se é da mesma forma, que cada professora vai trabalhar cada conteúdo, obviamente não é. Cada professor tem uma experiência, uma visão, então cada professor vai trabalhar de uma forma, mas mesmo assim os conhecimentos básicos que se dever ter daquele conteúdo o aluno precisa levar, e isso nem sempre acontece (PROFESSORA CAMILA, 4º ANO, CONVERSA EM 17 DE OUTUBRO DE 2010).

eu não posso te falar que acho que é errado não, eu acho que assim... seria muito melhor, obviamente como eu já conversei com você antes, se fosse aqui um sistema de ciclos, principalmente por entender que esses alunos precisam de um tempo a mais sim, porque eles estão trabalhando com duas línguas ao mesmo tempo. Eu acho que beneficiaria muito o aluno se aqui não fosse seriação, por outro lado, essa cobrança eu até entendo um pouco, do que os colegas falam de tem que dar o conteúdo, porque a gente vê que há uma lacuna muito grande de uma série pra outra (...) eu acho que aqui as coisas são dadas muito corridamente, quando são dadas e alguns conteúdos sim, exigem um pré - requisito (...) eu acho que o grande problema talvez esteja é que muitas vezes a gente dá o conteúdo por dar, sem entender. É... a ponta dele, a gente tá dando o começo, mas aonde eu quero chegar? Eu acho que a gente não tem essa visão ampla, que ele vai passar pra outra série que necessita de conteúdo, né? A gente acaba muitas vezes dando o conteúdo pelo conteúdo, porque tá no currículo e eu tenho que cumprir, mas talvez nos falte ou me falte, já que eu não posso falar pelo outro, entender por quê. Pra quem eu ensino isso? Por que eu ensino isso? Por que esse conteúdo é hegemônico, tá em todas as escolas, mas vai beneficiar a quem? Talvez nos falte, enquanto grupo, pensar pra que esse conteúdo serve e para quem ele serve? Por que esses conteúdos pro surdo? Por que não outros? Por que outros conteúdos não entram na escola? Não só nessa escola, porque a gente sabe que isso não é especificidade do currículo do INES (PROFESSORA ALINE, 5º ANO, CONVERSA EM 8 DE NOVEMBRO DE 2016).

Portanto, a fala da professora Camila mostra que a cobrança de conteúdos propostos pelo planejamento de ensino tem como consequência o engessamento da prática curricular, resultando em temas de aula que nem sempre atendem as necessidades da turma. Além disso, a fala da professora Camila é um indício de que os conteúdos propostos pelo planejamento de ensino nem sempre fazem sentido para os estudantes e que existem outras questões que seriam mais relevantes, no entanto a docente se sente pressionada a cumprir com o currículo prescrito.

A professora Aline diz que compreende a cobrança e que acha que a organização escolar poderia ser em ciclos para que pudesse proporcionar um tempo maior de aprendizagem para os estudantes surdos e ao levantar algumas reflexões percebe-se o indício de que os conteúdos propostos pelos documentos curriculares são hegemônicos e não retrata a realidade dos estudantes.

Portanto, diante do que foi abordado até o momento, constata-se que as políticas curriculares em vigência no INES, influenciam o trabalho curricular das docentes em sala de aula, pois embora as professoras busquem relacionar os conteúdos propostos pelo planejamento de ensino com as realidades dos estudantes e embora elas abordem conhecimentos e questões trazidas dos cotidianos deles, elas se veem presas às propostas curriculares do Instituto, em especial ao documento Planejamento de Ensino, assim há uma *mistura de procedimentos metodológicos no fazer cotidiano* (OLIVEIRA, 2005, p.128), pois há momentos em que elas praticam um currículo com aulas expositivas de conhecimentos que nem sempre atendem as especificidades daqueles estudantes (pois têm que cumprir) e em outros momentos elas conseguem romper com o proposto, abordando conhecimentos, saberes e valores que tenham significância e sejam relevantes para os estudantes.

A questão levantada (3) sobre, qual formação as professoras pretendiam proporcionar aos seus estudantes com suas práticas, suas respostas foram unânimes:

eu pretendo formar sujeitos críticos, pensantes, atuantes, que saibam fazer uma reflexão sobre a realidade que eles vivem é... eu fui questionada a pouco tempo por uma professora que... *“se os surdos não aprenderam a Língua Portuguesa até hoje, porque eles vão precisar aprender Português agora? Eles viveram até hoje sem aprender Português.”* Eu não penso assim, porque eu ensino pros meus alunos que se eles não aprenderem o Português, eles vão ser obrigados a acreditar em tudo que as outras pessoas falam, eles não vão ter bons empregos, porque sem saber ler e escrever ninguém vai contratar, eles não vão conseguir ter uma profissão, né? Eles só vão ter subemprego, coisas em que você não precisa... varrer uma calçada, limpar um banheiro, que é a realidade de muitos surdos hoje que não estão envolvidos com a educação. Porque quando o surdo tá envolvido com a educação tem espaço pra ser instrutor de Libras, professor de Libras, porque como é uma Língua natural não precisa de capacitação, entre aspas, pra poder iniciar esse tipo de trabalho. Só que eu tento mostrar pros meus alunos, que eles podem ser o que eles quiserem. (PROFESSORA CAMILA, 4º ANO, CONVERSA EM 17 DE OUTUBRO DE 2016)

primeiro é a compreensão de sujeito, eu quero que eles saiam daqui entendendo que eles não estão aqui só para um conhecimento bancário, pra receber, mas que eles podem ensinar uns para os outros, eles são produtores de conhecimento, eles vão produzir conhecimento, eles já produzem muito conhecimento, que isso pode ser levado pra vida pessoal e pra tudo aquilo que ele quiser fazer na vida. (...) No 4º ano eles tiveram uma matéria que se chama profissões e aí eu dei as profissões, quais são as profissões da escola, o que você queria fazer quando se formasse, em que você vai querer trabalhar e tudo que eles pensavam era pensando que eles eram menos: “Ah! Eu não sei, eu acho que não vou trabalhar porque tem benefícios”, ou então: “Ah! Eu vou trabalhar em loja, guardar roupa, limpar a casa dos outros”. E eu falei: “Por que ? Você gosta?”

Não é uma questão de desmerecimento daquela profissão, mas é o lugar onde o surdo tem sido colocado nessa sociedade que é um emprego subalterno, vamos dizer assim. Não sei se você está entendendo o que eu quero falar, eles não são estimulados a pensar que vão pra faculdade. (PROFESSORA ALINE, 5º ANO, CONVERSA EM 8 DE NOVEMBRO DE 2016)

Percebe-se na fala das docentes, que elas desejam uma formação para que seus estudantes almejem ingressar numa faculdade e fazer com que os estudantes surdos acreditem que são capazes de estudar e de ter bons empregos, assim como os ouvintes. Tratam da inserção social dos sujeitos surdos, por meio de uma formação que proporcione aos surdos terem acesso as informações, da mesma forma que os ouvintes têm, que possam trabalhar e ocupar cargos que desejarem, que sejam formados para terem senso crítico, que pensem e questionem e não sejam apenas reprodutores do que falam.

A última questão foi sobre (4) quais conhecimentos são visibilizados em sala de aula. Por meio das observações durante a pesquisa de campo, pude perceber que as professoras visibilizam diferentes conhecimentos, não apenas os conhecimentos dos documentos curriculares, mas os conhecimentos que fazem parte da realidade dos estudantes ou questões levantadas por eles. Por exemplo, no dia 12 de setembro de 2016, na aula da professora Camila, a técnica educacional, foi até a sala de aula avisar que no dia seguinte não haveria aula. Os estudantes perguntaram se seria feriado e a professora Camila disse que seria paralisação. Os estudantes não entenderam e questionaram a professora, a mesma explicou que alguns docentes estavam insatisfeitos com a proposta de implementação da PEC 241, que consistia na limitação de gastos públicos, entre elas na área da educação. Ou seja, a professora interrompeu sua aula, que abordava adjetivos, e devido as dúvidas que apareceram ao explicar o motivo da paralisação, seu planejamento tomou outra direção (dados do diário de campo registrados em 12 de setembro de 2016). Outro exemplo foi na turma da professora Aline, que no período das Paralimpíadas, seus alunos questionaram porque os surdos não participavam e a mesma pesquisou sobre o assunto e elaborou um projeto sobre as surdolimpíadas, que são as olimpíadas próprias dos surdos e que foram organizadas por atletas surdos e aconteceram pela primeira vez em 1924, na França (dados do diário de campo registrados em 12 de setembro de 2016). Ou seja, a professora abordou um conhecimento que não constava no planejamento de ensino, mas que ela trouxe para a sala de aula, pois os estudantes mostraram interesse em aprender.

Ao participar do cotidiano escolar do INES para compreender o processo de criação e desenvolvimento dos currículos praticados foi necessário investigar, além das questões que foram levantadas por meio da revisão bibliográfica, outras que fazem parte da rotina escolar: (5) organização da sala de aula, (6) planejamento das professoras pesquisadas, (7) como são feitas as correções das tarefas realizadas em sala de aula e em casa, (8) de que forma os conteúdos das aulas são escolhidos, (9) quais materiais didáticos são utilizados, (10) a relação entre docentes e discentes, (11) como as turmas são organizadas, (12) como os murais são elaborados, (13) como são feitas as avaliações, (14) como são organizados os horários das disciplinas.

Quanto a (5) organização da sala de aula, durante a observação participante, foi uma das coisas que chamou minha atenção, pois, eu percebia que sempre que eu chegava à sala de aula e as carteiras estavam organizadas na posição de um semicírculo ou em duplas, neste dia não haveria provas, porém se estivessem enfileiradas uma atrás da outra, haveria. Isso era visível principalmente na turma da professora Camila e sempre que eu chegava e as carteiras estavam enfileiradas eu perguntava: “Hoje é dia de prova?” Geralmente a resposta era afirmativa, mas um dia, me responderam que não. Fiquei espantada, porém, era dia de trabalho valendo nota, que na minha percepção, parecia uma prova surpresa, pois são trabalhos que abordam os conteúdos estudados no bimestre, individualmente e sem consulta.

Portanto, a organização da sala pode ser considerada um indício da intenção das professoras durante a aula. Em dias que não tem avaliação formal as carteiras ficam colocadas de maneira que os estudantes possam conversar, trocar, interagir e assim as tarefas são corrigidas coletivamente, pois ambas as professoras pedem para um estudante ir até o quadro fazer a correção e se este não souber, os outros ajudam. Porém, em dias de avaliação, essa interação é proibida, por isso, os posicionamentos das carteiras são feitas uma atrás da outra, para dificultar qualquer tentativa de burlar a regra. Constata-se que a organização da sala de aula localiza-se nos pilares da regulação e da emancipação.

A reunião dos pais também pode ser o indício do papel que o homem e a mulher desempenham na sociedade. No dia 22 de novembro de 2016, a professora Camila realizou uma reunião com os pais para falar sobre a média dos estudantes, a pontuação necessária para poder ser aprovado para o 5º ano, entrega de boletins, como é a recuperação, o que foi estudado no 3º bimestre e sobre as avaliações. Na reunião estavam presentes 5 mães e 2 pais, ou seja, um indício de que vivemos em uma sociedade em que as pessoas ainda acham que o papel da mulher é participar das reuniões da escola, porque cabe a mãe cuidar dos filhos e aos homens cabem apenas trabalhar. Não sei se nas outras turmas a frequência das mães são maiores que a dos pais, mas na turma da professora Camila, foi constatado que a maioria eram as mães.

Aproveitei este momento e perguntei aos pais se todos sabiam Libras, apenas duas mães sabiam e estavam fazendo o curso. Perguntei aos que não sabiam como era a comunicação em casa com os filhos e eles me responderam que era precária, por meio de gestos, de olhares e que a maior dificuldade era para estudar, pois eles não conseguiam explicar os conhecimentos abordados em sala de aula. (dados do diário de campo registrados em 22 de novembro de 2016)

Ou seja, quando os professores e o orientador apontam que os estudantes chegam ao INES sem o conhecimento de nenhuma língua e que falta o apoio dos pais, acredito que seja nesse sentido, pois pelo fato de em casa não compartilharem de uma mesma língua, os estudantes ficam

restritos ao espaço escolar para terem acesso às informações básicas do nosso cotidiano e aos conhecimentos formais.

Na turma da professora Camila, um dos estudantes chegou ao INES há dois anos e apresenta dificuldades na leitura e escrita da Língua Portuguesa. Perguntei a sua mãe, porque ela não o matriculou no INES desde a Educação Infantil, para que ele pudesse ter acesso à língua de sinais desde cedo. Ela me informou que eles moravam em Brasília e seu filho estava numa escola que se dizia inclusiva, porém nessa escola ele não interagiu com ninguém, ficava isolado e não aprendia. Percebendo essas dificuldades, ela e o marido decidiram se mudar para o Rio de Janeiro e matriculá-lo no INES, para que ele pudesse aprender Libras e construir sua identidade, pois ele não aceitava ser surdo. Depois que ele começou a estudar no INES, passou a conviver com crianças iguais a ele e agora ele já se assume como sujeito surdo (dados do diário de campo registrados em 22 de novembro de 2016).

Quanto aos (6) planejamentos das aulas das professoras observou-se que eram elaborados individualmente, não havia nenhum momento para discuti-los. As professoras pesquisadas elaboravam suas aulas consultando o planejamento de ensino e para construir o material didático (apostilas) apenas a professora Camila consultava além deste documento, outras fontes, principalmente as fornecidas pelo MEC (dados coletados de conversa em 17 de outubro de 2016). (7) As tarefas realizadas em sala de aula ou em casa eram corrigidas coletivamente, ambas as professoras pediam para um estudante ir até o quadro fazer a correção e se este não soubesse os outros podiam ajudar. Logo, (8) os conteúdos estudados em sala eram selecionados por meio do Planejamento de Ensino e em alguns momentos as professoras conseguiam romper com o proposto e abordavam temas que os estudantes traziam de suas realidades. (9) Os materiais didáticos eram elaborados com muitas imagens utilizando palavras que os estudantes conheciam e seus conteúdos eram selecionados por meio do Planejamento de Ensino. (10) A relação entre docentes e discentes era de respeito, diálogo, amizade e os estudantes das duas turmas demonstravam apreço pelas professoras, pois durante as observações, eu percebi que eles as abraçavam, em dias de festas gostavam de tirar fotos com elas e eles diziam que queriam estudar com elas no próximo ano. Quanto a (11) organização das turmas, pude participar no fim do ano de 2016 para a organização das turmas de 2017 e percebi que esse processo é feito por idades. Há a reprovação se os estudantes surdos não aprenderem os conteúdos estabelecidos no determinado ano e de acordo com a idade são colocados numa turma. (12) Os murais presentes nos corredores do Instituto eram elaborados pelos estudantes e sempre abordavam temas de algum Projeto do setor ou de datas comemorativas, já os de sala de aula eram elaborados a partir de atividades feitas diariamente. Quanto (13) as avaliações eram feitas por meio de testes, provas e atividades em sala de aula que poderiam ser coletivamente

ou individualmente sem consulta e por fim, a (14) organização dos horários das disciplinas, predominavam as aulas de Matemática e Português tendo seis tempos cada e as outras disciplinas (Ciências, Geografia/História) três tempos, com duração de 45 minutos cada. As disciplinas oferecidas por outros professores eram distribuídas da seguinte forma: Libras (seis tempos), Artes (três tempos) e Educação Física (três tempos).

Diante do que foi relatado até o momento, percebe-se que a observação do cotidiano escolar é muito importante para que possamos identificar alguns indícios na rotina escolar, nos comportamentos e expressões das docentes e dos estudantes. Trago como exemplo, o dia 8 de Novembro de 2016, pois assim que cheguei à turma da professora Aline, a estudante Gabriela (nome fictício) me mostrou o mapa das notas dela do bimestre, que eles fizeram na aula anterior. A expressão da Gabriela era de muita alegria e fez questão de mostrar as notas de todas as provas. Gabriela tem 20 anos e esse seu comportamento diante das notas e sua idade foram pistas de que ela teria um histórico de repetência e fracasso escolar. Ao demonstrar tanta satisfação em relação as notas, comentei com a professora Aline e a mesma me disse que ela estava assim porque foi a primeira vez que ela tirou notas boas em todas as disciplinas sem ter que fazer a recuperação paralela (dados do diário de campo registrados em 8 de novembro de 2016).

A relação da professora Aline com essa estudante, a primeira vista, parecia ser conflituosa, mas na verdade é uma relação de zelo, de querer que Gabriela possa ter autonomia e êxito no seu percurso escolar. Em um trecho da entrevista com a professora Aline, sua fala mostra esse aspecto,

Ela progrediu bastante do ano passado pra esse ano e assim, o que me fez olhar mais pra ela foi o fato de ter acompanhado, de ter visto como ela chegou pra mim no 4º ano e o quanto ela já conquistou esse ano. Saber com mais autonomia algumas operações, se desafiar mais, que embora seja uma pessoa que eu brigue constantemente, esse brigar é um pouco de vamos embora, vamos correr atrás do prejuízo, né? É... eu sei que ela avançou muito e inclusive na autoestima, porque essa aluna, ela tem um histórico na instituição, dela ser reprovada a cada série, dois ou três anos.

Ano passado, foi a primeira vez que ela fez o 4º ano e foi a primeira vez, que ela passou direto do 4º para o 5º, justamente por este olhar de... Eu vou estar com você, eu vou estar te acompanhando, eu acho que isso falta aqui na escola (PROFESSORA ALINE, 5º ANO, CONVERSA EM 8 DE NOVEMBRO DE 2016).

Portanto, percebe-se na fala da professora sua preocupação, seu cuidado em querer ajudar Gabriela e minha hipótese levantada em relação ao indício de seu comportamento diante das notas, foi confirmada na fala da professora Aline. De acordo com a Resolução 07/2010 (2007, p.12),

Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do

outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo.

Portanto, educar não se reduz à transmissão de conteúdos, mas está para além disso, e na relação da professora Aline com Gabriela, percebi com o tempo, que não era uma relação conflituosa, mas de cuidado, de querer que Gabriela se desenvolva e cresça como pessoa e como sujeito.

As falas das professoras durante as conversas, também me ajudaram na comprovação de hipóteses levantadas durante as observações. Por exemplo, eu percebi que os surdos são curiosos, trazem muitas questões que assistem na televisão e que as vezes não entendem e pedem para as professoras explicarem. Até mesmo palavras que eles veem no whatsapp ou no facebook e não conhecem o sentido e perguntam, porém, não questionam, não perguntam o porquê das coisas. No trecho da entrevista com a professora Aline, ela aborda essa questão, afirmando que,

a gente que trabalha com surdo, principalmente nas séries iniciais, sente a dificuldade deles explicarem o porquê, sempre que a gente faz porque? Eles ficam assim... não sabem. É muito assim, uma herança de uma escola tradicional, que a gente lança o conteúdo e faz o aluno questionar pouco sobre aquela resposta. A gente já espera uma resposta dada, uma resposta padrão e aí a gente pergunta pouco o porquê para o aluno surdo, então é esse desafio nas leituras. O aluno se colocar. Por que ele acha que o patinho feio foi abandonado? Porque através da literatura, fazer esse aluno mais reflexivo, não ter só a história dada, mas o que ele pensa sobre essa história (PROFESSORA ALINE, 5º ANO, CONVERSA EM 8 DE NOVEMBRO DE 2016).

A fala da professora Aline indica que os estudantes surdos se colocam numa posição pouco questionadora, típico de uma educação tradicional. Porém, ao ter essa consciência crítica e o desejo de mudar esta situação, a professora Aline visibiliza uma educação emancipatória e em mais um trecho da sua entrevista ela demonstra este desejo,

meu desejo é que eles saiam daqui como sujeitos que podem interferir nesse mundo e na própria vida deles, que eles se entendam como produtores de conhecimento, como pessoas que podem decidir na sua própria comunidade surda. Tem uma fala na comunidade surda que eu acho que é bem emblemática, nada sobre nós sem nós, eu acho que os alunos surdos, mesmo que pequenos, a gente deveria fazer um trabalho de fortalecimento da autoestima principalmente, pra que eles se entendam como gente, entenda como não sendo a sombra do ouvinte, vivendo a sombra do ouvinte, de que o ouvinte decida pra vida dele, mas que ele também possa questionar, ter maturidade pra questionar a mim. Por que isso? Isso é chato, ou...eu não quero isso e quem sabe um dia os próprios surdos possam organizar o currículo que é da educação deles, não é da minha (PROFESSORA ALINE, 5º ANO, CONVERSA EM 8 DE NOVEMBRO DE 2016).

Portanto, a professora Aline destaca seu desejo de que os estudantes surdos possam ser

sujeitos que decidam, que questionem e que um dia eles possam organizar o currículo escolar, pois para que possamos oferecer uma educação emancipatória é preciso oportunizar a participação dos surdos na elaboração do currículo que faz parte da educação deles, por isso é importante ouvi-los e desenvolver neles o senso questionador. Assim podemos pensar numa educação de qualidade e democrática.

Os processos de criação e desenvolvimento dos currículos praticados no INES ocorrem de forma complexa, numa constante mistura de metodologias, em que em alguns momentos, dependendo do dia e das circunstâncias, as professoras praticavam aulas expositivas baseadas no planejamento de ensino e em outros momentos as professoras abordavam conhecimentos e questões que os estudantes traziam de suas realidades, de maneira dialógica e assim os conhecimentos eram construídos coletivamente. O diálogo entre docentes e discentes ocorre por meio da Língua de Sinais, pois o INES proporciona uma educação baseada no Bilinguismo em que a Libras é a L1 e a Língua Portuguesa escrita é L2. Por isso a importância de compreendermos a história do INES, pois essa história se faz presente nas práticas cotidianas sendo temas de aulas desde a Educação Infantil, para que os estudantes surdos compreendam a importância da construção e permanência de uma escola de surdos, pois no ensino regular, embora tenha a inclusão, as escolas ainda não possuem estrutura, nem intérpretes suficientes para atender essa clientela. O INES busca valorizar a cultura surda, fazendo com que os surdos possam ter contato com outros surdos, aulas de Libras com professores surdos e compreensão de que a Libras faz parte de sua cultura e identidade. Assim, os estudantes constroem suas identidades, de modo que entendam que não são inferiores em relação aos ouvintes, mas diferentes na sua forma de ler, de se comunicar, de pensar, de aprender e de entender o mundo. A história do INES aborda os diferentes métodos utilizados no decorrer de sua história, entre eles o Método Oral, que priorizava a oralidade, Comunicação Total utilizava vários recursos linguísticos, entre eles a oralidade e a Língua de Sinais. Atualmente o INES proporciona aos seus estudantes uma educação Bilíngue, a qual os estudantes surdos têm a oportunidade de aprender a sua língua natural que é a Libras.

No cotidiano das turmas pesquisadas, os currículos são criados e desenvolvidos por meio da valorização dos diferentes conhecimentos, tanto os formais que estão nos documentos curriculares, como os conhecimentos que os estudantes trazem de suas realidades e não estão nos documentos curriculares, resultando em aulas que as professoras conseguiam ultrapassar os conhecimentos propostos. Porém, ao serem cobradas pelo cumprimento de conteúdos e objetivos do Planejamento de Ensino, as professoras demonstravam preocupação em dar tempo de cumpri-los e assim eram levadas, algumas vezes, a abordar em sala apenas os conhecimentos que nem sempre eram relevantes para os estudantes, resultando em aulas pouco atrativas.

A percepção quanto ao resultado dessas práticas metodológicas criadas e desenvolvidas pelos currículos praticados é de que quando as aulas ocorriam por meio de conhecimentos que não tinham sentido para os estudantes, por meio de aulas expositivas, estes demonstravam pouco interesse e se dispersavam, no entanto, quando as aulas eram feitas por meio do diálogo, com atividades coletivas e conhecimentos relevantes, o resultado era o oposto. Dias de provas e resultados também eram momentos em que os estudantes demonstravam preocupação e ansiedade, pois as avaliações eram feitas por meio de testes, provas e atividades coletivas ou individuais, em que os estudantes não podiam consultar, nem interagir com os outros.

As disciplinas que compõe a grade curricular do INES foram elaboradas a partir do que a Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996 propõe em seu artigo 26,

os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos

Quanto os conteúdos e objetivos do Planejamento de Ensino do INES foram elaborados a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais. As professoras eram cobradas quanto ao cumprimento dos objetivos e conteúdos propostos por este documento, assim, as políticas curriculares apareciam nos currículos praticados de forma controladora, pois as professoras muitas vezes abordavam alguns conhecimentos em sala de aula que não eram relevantes para os estudantes e mesmo tendo essa consciência tinham que apresentá-los. Isso resultava no engessamento curricular, já que as docentes eram obrigadas a cumprir com o proposto.

Diante do trabalho desenvolvido nesta pesquisa, acredito ter contribuído para que as professoras pesquisadas refletissem sobre questões curriculares que fazem parte do cotidiano escolar e quanto a minha prática, embora eu não exerça minha função em sala de aula, aprendi muito sobre a educação de surdos e compreendi que quando elaboramos nossos planejamentos de maneira que possamos trazer o cotidiano dos estudantes para a escola, conseguimos realizar um trabalho mais atraente e significativo. Por isso é necessário conversar com os estudantes surdos quais são os saberes e conhecimentos que eles trazem de suas realidades, já que o acesso à informação de muitos é restrito, já que na maioria das vezes os pais não sabem Libras e o único lugar que eles conseguem conversar, trocar e tirar suas dúvidas é no INES. Assim, além de investigar o que já sabem e conhecem, podemos ampliar suas visões de mundo, pois mais importante do que abordar conteúdos listados em um documento curricular é proporcionar o acesso aos conhecimentos e informações que fazem parte do nosso cotidiano, para que possa desenvolver

nos estudantes surdos um senso crítico, questionador, para que eles possam compreender o contexto social, cultural e econômico em que eles vivem.

Logo, a educação de surdos é um desafio, pois é preciso pesquisar como fazer para que o Bilinguismo não se reduza à apreensão de duas línguas, mas que proporcione equidade entre Libras e a Língua Portuguesa. A pesquisa de campo levantou também um novo questionamento, que trata sobre como os professores do Instituto Nacional de Educação de surdos compreendem as avaliações e como seria possível avaliar de modo que exista equidade entre a Língua de Sinais e Língua Portuguesa, tendo em vista que a maioria dos estudantes tem um histórico escolar de repetência.

REFERÊNCIAS :

ABRAHÃO, Raquel de Carvalho Ruiz. **A nova proposta curricular do estado de São Paulo – Vivências nas escolas Públicas Paulistas: desafios para a ação gestora.** Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9616/1/Raquel%20de%20Carvalho%20Ruiz%20Abrahamo.pdf>. Acesso em 15 de janeiro de 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pesquisa Participante e a Participação da pesquisa: Um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina.** In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Orgs). Pesquisa participante: o saber da partilha. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular. Disponível em <http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 20 de janeiro de 2016.

_____, **Constituição Federal de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em 28 de Abril de 2016.

_____, **Conselho Nacional de Educação. Resolução 07/2010.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

_____, **Decreto nº 5626 de 22 de Dezembro de 2005.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 13 de Maio de 2016 e dia 03 de janeiro de 2017.

_____, **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBN) nº 9394** de 20 de Dezembro de 1996, disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf> e acessado no dia 6 de janeiro de 2017.

_____, **Lei nº 13005 de 25 de junho de 2014, regulamenta o Plano Nacional de Educação – PNE.** disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Atto2011-2014/2014/Lei/L13005.htm e acesso em 6 de janeiro de 2017.

_____, **Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010, definiu as Diretrizes curriculares nacionais,** disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf acesso em dia 6 de janeiro de 2017.

_____, **Projeto de lei nº 867, inclui o Programa Escola sem Partido,** disponível em <http://www.escolasempartido.org/o-papel-do-governo-categoria/539-dia-historico-projeto-de-lei-que-institui-o-programa-escola-sem-partido-e-apresentado-na-camara-dos-deputados>, acesso em dia 26 de Dezembro de 2016.

CANAU, Vera Maria. **Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença.** 2008.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela M.A. de. **Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso.** Revista Brasileira de Educação, nº21. Rio de Janeiro, 2002.

_____, Ana; BATISTA, Aline Cleide. **Multiculturalismo e o campo da surdez: dialogando a cerca das identidades e culturas das pessoas surdas.** Revista Espaço, nº38. Rio de Janeiro, 2012.

CERQUEIRA, Maria Teresa Almeida. Currículo Funcional na Educação Especial para o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual de 12 a 18 anos. 2008. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1068-4.pdf>. Acesso em 23 de março de 2016.

ESTEBAN, Maria Teresa. **A Negação do Direito à Diferença no Cotidiano Escolar**. 2014.

EZPELETA, Justa. ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

FELICIO, Helena Maria dos Santos. **A instituição formal e a não-formal na construção do currículo de uma escola de tempo integral**. Educação em Revista, Belo Horizonte, vol.17, Dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n3/v27n3a09.pdf>. Acesso em 23 de janeiro de 2016.

FELIX, Ademilde. **O papel da interação no processo de ensino-aprendizagem de Português para alunos surdos em uma escola inclusiva**. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tla/v48n1/09.pdf>. Acesso em 11 de junho de 2016.

FETZNER, Andréa Rosana. **Experiência, transformação Social e Currículo Escolar: Contribuições de Paulo Freire**. 2014.

_____, Andréa Rosana. **Currículo**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj. 2011

_____, Andréa Rosana. **Currículo**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj. 2011.

_____, Andréa Rosana. **Ciclos & Séries: Contextos e Conceitos na Discussão das Práticas Curriculares Avaliativas**. 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____, Paulo. **Pedagogia da indagação: cartas pedagógicas e outros inscritos**. Editora da Unesp, 2000.

_____, Paulo. **Educação e Mudança**. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GLAT, Rosana. **Inclusão escolar de alunos com deficiência auditiva/surdez**. Aula 11. Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Disciplina Eletiva – Educação Inclusiva e Cotidiano Escolar, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 14ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. **Projeto Político Pedagógico**. 2011. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/uploads/educacao-basica/PPP-INES-2011.pdf>. Acesso em 05 de Março de 2016.

_____, **Plano de Desenvolvimento Institucional**. 2012-2016. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/uploads/institucional/PDI-2012-2016.pdf>. Acesso em 18 de Abril de 2016.

_____, Site oficial do Instituto. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/> acesso em 01 de Março de 2016.

KRUG, Andréa. **Ciclos de Formação: Uma Proposta Transformadora**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

LIMA, Camila Machado de. **Educação de Surdos: desafios para a prática e formação de professores**. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2015.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Regina Coeli Moura de. **A Qualidade da Escola Pública Criada nos Cotidianos Escolares**. In: Anais da 37ª Reunião da Associação Nacional de Pós –Graduação e Pesquisa em Educação. Florianópolis/SC: ANPED, 2015.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira e KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Escolarização de Alunos com Deficiências: Desafios e Possibilidades**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2013

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desenho do Conhecimento Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 14ª edição. Hucitec Editora, 2014.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Indagação sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NOVAES, Edmarcius Carvalho. **Surdos: Educação, Direito e Cidadania**. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2010.

OFÍCIO nº 01/2015/GR. Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular. Disponível em <http://www.anped.org.br> acesso em 13 de Outubro de 2015.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de; GAMA, Zacarias Jaegger. **Métodos e Técnicas de Avaliação**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, 2011.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos Praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2005.

_____, Inês Barbosa de; AMORIM, Antônio Carlos Rodrigues de. **Sentidos de Currículo entre linhas teóricas, metodológicas e investigativas**. Campinas: São Paulo FE/ UNICAMP, Anped, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **O Currículo do Ensino Fundamental como Tema de Política Pública: a**

Cultura como Conteúdo Central. 2011.

PEREIRA, Fábio de Barros; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Ponderações ao Currículo Mínimo da Rede Estadual do Rio de Janeiro: Uma Contribuição ao Debate em Torno de uma Base Comum Nacional.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 2014. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> acesso em 13 de janeiro de 2016.

PERLIN, Gladis T. T. Um Olhar sobre as diferenças. In: Carlos Skliar (Org.). **Identidades Surdas.** Porto Alegre. 8ª Edição. Editora Mediação, 2016.

PINAR, William F. **Entrevista com William F. Pinar.** Revista Teias. V.14. n° 33. 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1595/1168>. Acesso em 23 de Junho de 2015.

PIZZI, Laura Cristina Vieira; MELO, Wanessa Lopes de. **Atividade docente, currículo e os campos de influência na sala de aula.** Revista Educação, v.38, nº3, Set/Dez 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/9237/pdf>. Acesso em 26 de julho de 2015.

RAMOS, Tacita Ansanello; ROSA, Maria Inês Petrucci. **Entre táticas e consumos de propostas curriculares no cotidiano escolar: um laboratório de química e uma sala de projetos.** Revista Ciência e Educação, Bauru, vol.20, nº2, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v20n2/1516-7313-ciedu-20-02-0359.pdf>. acesso em 18 de janeiro de 2016.

REIS, Graça Regina Franco da Silva; CAMPOS, Marina Santos Nunes de. **Conversas de professoras, currículos pensados/praticados e justiça cognitiva: por uma política/prática de formação docente emancipatória.** In: Anais da 37ª Reunião da Associação Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Educação. Florianópolis/SC: ANPED, 2015.

REIS, Graça Regina Franco da Silva. **As escolas nas escolas: um trabalho com narrativas de praticantes.** : Anais da 33ª Reunião da Associação Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu/MG: ANPED, 2010.

ROCHA, Solange. **O INES e a Educação de Surdos no Brasil.** Vol. 01, 2ª Edição. Rio de Janeiro, 2008.

SÁ, Nídia Regina de. A Surdez: Um Olhar sobre as diferenças. In: Carlos Skliar (Org.). **O Discurso Surdo: a escuta dos sinais.** Porto Alegre. 8ª Edição. Editora Mediação, 2016.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMES, A. I. Pérez. **Comprender e transformar o ensino.** São Paulo. 4ª Edição. Editora Artmed, 2007.

SANTANA, Olga Aguilar. **Seleção e organização dos conteúdos de Ciências no Ensino Fundamental: o que diz o cotidiano de uma escola pública de São Paulo.** Dissertação de Mestrado – Universidade de São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81133/tde-01082011-161637/pt-br.php>. Acesso em 1 de fevereiro de 2016.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Epistemologia do Sul: Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes.** Edições Almedina. S.A. 2009

SANTOS, Joana Ribeiro dos. **A Tessitura de uma alternativa curricular a partir das vivências cotidianas: o ensino de história e a sala de aula como espaçotempo de pesquisa.** In: Anais da 37ª Reunião da Associação Nacional de Pós –Graduação e Pesquisa em Educação. Florianópolis/SC: ANPED, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo.** Belo Horizonte. 3ª Edição. Autêntica Editora, 2015.

SKLIAR, Carlos. **A Surdez: Um Olhar Sobre as Diferenças.** Porto Alegre. 8ª Edição. Editora Mediação, 2016.

SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação Bilíngue para Surdos: Concepções e Implicações Práticas.** Curitiba. Juruá Editora, 2010.

SOUZA, José Camilo Ramos de. **A Geografia nas Escolas das Comunidades Ribeirinhas de Parintins: entre o Currículo, o Cotidiano e os Sabres tradicionais.** Tese de Doutorado – Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8135/tde-08082013-102213/pt-br.php>. Acesso em 28 de janeiro de 2016.

TODESCHI, Sirley Lizott. **A Produção de Subjetividades na escola: uma Reflexão sobre o poder disciplinar no contexto escolar.** In: Anais da 37ª Reunião da Associação Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Educação. Florianópolis/SC: ANPED, 2015.

VYGOTSKI, L.S. **Fundamentos da Defectologia.** Volume 2, Editorial Pedagógica: Moscou, 1983.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver.** 2009

ZAN, Dirce Djanira Pacheco e. **Fotografia, currículo e cotidiano escolar.** Pró – Posições, Campinas, vol.1, nº 1, janeiro-abril de 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n1/v21n1a10.pdf>. Acesso em 13 de Fevereiro de 2016.

ANEXOS**Entrevista com as professoras Camila e Aline.**

- 1 Qual é a sua idade? O que gosta de fazer quando não está dando aula?**
- 2 Fale um pouco da sua formação.**
- 3 Então você trabalha no INES desde?**
- 4 Há quanto tempo trabalha como professora?**
- 5 Como você define Currículo escolar?**
- 6 Como você faz o levantamento dos temas das suas aulas?**
- 7 Eu observei que apesar do INES ter livro didático você não o utiliza. Por quê?**
- 8 Você consulta os Parâmetros Curriculares Nacionais para elaborar o material didático (apostila)? Como elabora?**
- 9 De acordo com o Projeto Político Pedagógico, o professor pode avaliar os estudantes utilizando vários instrumentos, porém os testes e provas são obrigatórios. Quais os instrumentos utilizados por você e o que você objetiva com suas avaliações?**
- 10 Quais saberes e valores você considera importantes?**
- 11 Conhece algum documento curricular? O que você considera relevante nesses documentos? Como você vê a relação entre estes documentos e o que é praticado como currículo na escola?**
- 12 De acordo com minhas observações, percebi que os professores são cobrados para que cumpram os conteúdos do currículo prescrito. Qual é a sua opinião sobre isso?**
- 13 Quais questões curriculares são desafiantes para o INES?**
- 14 Ao fazer uma auto-reflexão, qual educação você objetiva alcançar e quais sujeitos você pretende formar com as práticas curriculares que você realiza hoje em sala de aula?**

Entrevista com a coordenadora Jaqueline

- 1 Formação**
- 2 Há quanto tempo trabalha no INES?**
- 3 Tempo de trabalho como professora e coordenadora.**
- 4 Idade**
- 5 Quais seriam os desafios do INES, no que se refere á proposta curricular?**
- 6 No âmbito curricular o que funciona bem e o que precisaria melhorar. Por que?**
- 7 Há acompanhamento de egresso?**
- 8 Há avaliação dos estudantes sobre o currículo?**
- 9 Há avaliação dos familiares sobre o currículo?**
- 10 Há avaliação dos docentes sobre o currículo?**
- 11 Do ponto de vista curricular, quais atividades você julga mais significativas já desenvolvidas no INES?**
- 12 Como o INES definiria qualidade de educação?**
- 13 Quais são os valores e conhecimentos que você considera importantes?**